الأستاذ الدكتور
عبد المطلب أمين القريطي

الموهوبون والمتفوقون

خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم



مقدمة الكتاب

الموهوبون والمتفوقون هم الثروة الحقيقية لمجتمعاتهم، وهم كنوزها وأغنى مواردها على الإطلاق، فعلى عقولهم وإبداعاتهم واختراعاتهم تنعقد الآمال فى مواجهة التحديات وحل المعضلات والمشكلات التى تعترض مسيرة التنمية الوطنية، وفى ارتياد آفاق المستقبل، وتحديث هذه المجتمعات وتطويرها وتحقيق تقدمها وبناء حضارتها..ولذا أصبح الاهتمام بالاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة لهم بهدف تنمية استعداداتهم المتميزة، واستثمار طاقاتهم المتوقدة إلى أقصى درجة ممكنة ضرورة ملحة يفرضها التقدم والتغيرات المتسارعة التى تعترى مختلف مناحى الحياة، كما يحتمها هذا الصراع والتنافس الشديد بين الجماعات والمؤسسات والدول، والتكتلات المختلفة فى المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والعسكرية والسياسية.

وإذا كان الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين قد أصبح الشغل الشاغل لدول عالم الشمال المتقدم التى تحتل مركز الصدارة، فإن الضرورة فى ذلك أكثر شدة وإلحاحاً بالنسبة للدول النامية أو الأقل حظاً من التقدم فى عالم الجنوب، والتى يعد الاهتمام بالأطفال الموهوبين والشباب المتفوقين والمبدعين بالنسبة لها بمثابة طوق النجاة الحقيقى على المدى القريب والبعيد فيما تواجهه من مشكلات، ونقطة البداية لبناء قواعدها العلمية فى مختلف مجالات النشاط الإنسانى، والانطلاق لتعويض ما فاتها، واللحاق بركب التقدم ومجتمع المعرفة الذى يستلزم طاقات ومقدرات بشرية ذات نوعية خاصة، والمشاركة بفعالية لبناء المستقبل الجماعى للبشرية جمعاء.

لقد بدأ الاهتمام بالرعاية التربوية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين متأخراً نسبياً عن الاهتمام بالمعوقين حتى فى الدول المتقدمة، وذلك لأسباب عديدة من بينها الشعور العام بالشفقة على المعوقين والتعاطف معهم، إضافة إلى نضال الآباء والخبراء المهنيون ورجال القانون من أجل توفير برامج واسعة النطاق وأكثر فعالية فى تربيتهم وتأهيلهم، لجعلهم أكثر استقلالية واعتماداً على أنفسهم، بينما كان هذا التعاطف والنضال مفتقداً بالنسبة للموهوبين والمتفوقين (Gearheart, 1980:348) ذلك أن الناس غالباً ما ينظرون إلى "التأخر" أو "الإعاقة" على أنها مشكلة تحتاج إلى حل، بينما ينظرون إلى مظاهر القوة "الموهبة والتفوق" على أنها منحة أو ميزة أكثر من كونها مشكلة (Winner,1996:2).

كما أسهم فى تأخير ظهور الرعاية التربوية للموهوبين والمتفوقين عدد آخر من الافتراضات الخاطئة التى استقرت فى الأذهان لفترة ليست بالقصيرة ومن بينها أن رعاية الموهوبين والمتفوقين هى رعاية بغير موجب، فهم ليسوا بحاجة إلى من يهتم بهم لأنهم مستقلون بطبيعتهم وقادرون على تنمية أنفسهم بأنفسهم مصداقاً لمقولة مفادها أن "القشدة تنزع بطبيعتها لأن تطفو على السطح".

وقد كشفت نتائج العديد من البحوث والدراسات عدم الصحة المطلقة لهذا الافتراض، فالمواهب يمكن أن تهدر، ومظاهر التفوق يمكن أن تذبل وتنطفأ كما قد تتخذ مساراً مضاداً للمجتمع إذا ما تعرضت للتجاهل أو الإهمال، وافتقرت إلى فرص الصقل والتدريب، والاستثارة والتحدى والتنمية. كما أوضحت هذه النتائج أيضاً أن الموهوبين والمتفوقين بحاجة ماسة إلى الاكتشاف المبكر وفقاً لإجراءات منظمة ومحكات متعددة عادلة تغطى سائر مظاهر النشاط العقلى وليس مجرد المستويات المرتفعة من الذكاء أو التحصيل الدراسى، كما أنهم بحاجة إلى بيئة أسرية ومدرسية متفهمة ومشجعة ومحفزة ، وخدمات إرشادية منظمة تعينهم على تفهم أنفسهم، وعلى التعامل الإيجابى مع الضغوط وشعورهم المتزايد بالمغايرة والاختلاف، وعلى التفاعل والاندماج الاجتماعى، كما تحول دون تعرضهم للإحباط والقلق الشديد وسوء التوافق والاضطرابات الانفعالية، وأنهم بحاجة إلى

برامج تربوية خاصة تتحدى كامل استعداداتهم رفيعة المستوى، وتشبع احتياجاتهم المختلفة واهتماماتهم الفريدة والمتنوعة، وتجنبهم الشعور بالملل والضجر من المناهج والمقررات المعتادة، وتفجر لديهم طاقات البحث والاكتشاف وينابيع الإبداع والأصالة من أجل تحقيق ذواتهم وخدمة مجتمعاتهم.

ويشير فيكتور لومباردو Lombardo فى هذا الصدد إلى أنه إذا ما تم تثبيط حماسة الأطفال الموهوبين والمتفوقين وإبداعيتهم من قبل المحيطين بهم، فقد يفرطون فى نقد أنفسهم وإنجازاتهم، كما قد يطور بعضهم مفهوماً سلبياً عن ذاته، كما يوضح أنه بإمكاننا تجنب ذلك إذا ما حاول الآباء والمتخصصون والمعلمون والأقران أن يكونوا أكثر حساسية ومراعاة للاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال وإشباعا لها. (1980 : 167).

ومن بين تلك الأفكار المغلوطة التى أسهمت فى تأخير برامج الرعاية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ما رآه البعض من أن إعداد برامج متميزة خاصة بهم أمر يناقض مبدأ المساواة ويُخل بتكافؤ الفرص بين الناس، كما يؤدى إلى تكوين طبقة متميزة على حساب طبقات أخرى لاتتمتع بفرص تعليمية ذات مستوى عال من الجودة. وقد بات من المؤكد اليوم أن جوهر المساواة وتكافؤ الفرص هو أن تتيح النظم التعليمية والتربوية الفرصة لكل فرد فى المجتمع لأن تنمو استعداداته ومقدراته- طبقاً لإمكاناته الفردية- إلى حدودها القصوى، وأن تصمّم المهام التعليمية بحيث تلائم مستوى مقدرات كل متعلم، ويدعم ذلك ما وافقت عليه الدول الأطراف فى اتفاقية حقوق الطفل- الجمعية العامة للأمم المتحدة من "أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو تنمية شخصيته ومواهبه ومقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها" (المادة ٢٩-١-أ، نوفمبر ١٩٨٩)

ويتألف الكتاب الحالى من سبعة فصول خصصنا **الفصل الأول منها لتطور حركة رعاية الموهوبين** والمتفوقين **من منظور تاريخى** عند اليونان والرومان والمسلمين، والتحولات التى طرأت على هذه الحركة منذ مطلع القرن العشرين وفقاً لما أسفرت عنه نتائج البحوث العلمية المنظمة فى هذا الميدان ولاسيما فى الولايات

المتحدة الأمريكية، كما عرضنا فيه لبعض معالم رعاية الموهوبين فى مصر وبعض الدول العربية.

أما **الفصل الثانى فقد ناقشنا فيه التعريفات المتعددة لمفاهيم الموهبة والتفوق وبيان وجوه الخلط والالتباس والتداخل فيما بينها**، والتطور والاتساع الذى طرأ عليها فى إطار النظريات ونتائج البحوث الحديثة فى مجال الذكاء والنشاط العقلى، كما قدمنا لبعض النماذج النظرية المطروحة حول الموهبة والتفوق.

كما عرض المؤلف فى **الفصل الثالث لنموذجه المقترح للأداء الإنسانى الفائق الذى ينتظم أربعة مستويات على أساس نمائى ترتقى من مجرد طاقة كامنة أو استعداد عال (موهبة) فى مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد إلى أداء متميز (تفوق) فى هذا المجال/ أو تلك المجالات موضع تقدير الجماعة، فإذا ما استوفى هذا الأداء شروطاً معينة يكون إبداعاً، وقد يرقى إلى مستوى العبقرية إذا ما أدى إلى تحولات كيفية فى حياة البشرية لفترة ممتدة من الزمان.** وقد ناقش المؤلف مجالات النشاط داخل كل مستوى من هذه المستويات، والجماعة المرجعية بالنسبة له،ووسائل التعرف اللازمة، كما ناقش العوامل الوسيطة التى تسهم فى نقل الموهبة وتحويلها من مستوى الطاقة الكامنة إلى مستوى الفعل فى حالة التفوق والإبداع.

وتضمن **الفصل الرابع عرضاً للسمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين**، وطرح فيه المؤلف لقائمة مقترحة بالسمات يمكن الاهتداء بها فى التعرف عليهم شملت ثمان مجالات (الدافعية، التعلم، الموهبة الفنية، القيادية، التفكير الإبداعى، والموهبة الأدبية، والنفس حركية، والموسيقية).

أما **الفصل الخامس فقد شمل استعراضاً ومناقشة لطرق وأساليب الكشف على الموهوبين والمتفوقين، ومراحل التعرف عليهم**، مع تناول لبعض فئات الموهوبين المهملين الذين ربما يتم تجاهلهم فى عملية التعرف لأسباب مختلفة.

وقد خصص **الفصل السادس للإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين** وتناول فيه المؤلف مشكلاتهم، واحتياجاتهم الإرشادية، وأهداف عملية الإرشاد بالنسبة لهم

وفى مجال البيئتين الأسرية والمدرسية، وطرق الإرشاد، كما عرض لنموذج إرشادى تطبيقى للفتيات الموهوبات.

وتناول المؤلف فى **الفصل السابع الاستراتيجيات وبرامج الرعاية التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين**،حيث ناقش أساليب الإثراء التعليمى والتسريع التعليمى، وطرق التجميع المتجانس وغير المتجانس،كما عرض لمزايا وعيوب كل منها.

ولايملك المؤلف سوى أن يسجد لله سبحانه وتعالى حامداً جزيل نعمائه، وشاكراً فيض كرمه وعطائه فى سائر الأوقات وجميع الأحوال، وعلى ما أمدّه به من عون وإرادة لإخراج هذا الكتاب رغم شواغل وهموم كثيرة، راجياً أن ينفع بمادته أصحاب النوايا الطيبة المهمومين بمستقبل مصرنا الغالية وأمتنا العربية والإسلامية العزيزة، والقائمين على أمر تنشئة الأطفال والشباب عامة والموهوبين والمتفوقين منهم خاصة. أنه نعم المولى ونعم المجيب والهادى إلى سواء السبيل.

عبد المطلب أمين القريطى

القاهرة – مدينة نصر

يونيه ٢٠٠٤ م



مقدمة الطبعة الثانية

تأتى هذه الطبعة من كتاب "**الموهوبون والمتفوقون**" فى وقت نحن أحوج ما نكون فيه إلى جهودهم لمواجهة التحديات الكبرى التى تتزايد من حولنا على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى ، وتحقيق الأهداف المنشودة لثورة يناير المجيدة ، وإرساء دعائم النهضة التى نتطلع إليها ، والانطلاقة المتوخاة فى شتى المجالات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما يضمن لمصرنا المحروسة المكانة المرموقة اللائقة.

وإننى إذ أحمد الله وأشكره على ما لاقته الطبعة الأولى من هذا الكتاب من قبول لدى الباحثين والمتخصصين ، لأرجوه سبحانه وتعالى أن تحظى تلك الطبعة الجديدة – التى حالت ظروف عديدة دون صدورها قبل هذا التاريخ – برضا القارئ واستحسانه ، وأن يحقق بها الفائدة المرجوة والنفع المنشود ، والمزيد من الفهم للموهوبين والمتفوقين ، ومشكلاتهم واحتياجاتهم ، والمشاركة فى تقديم الدعم والرعاية لهم ، والعمل على استثمار طاقاتهم الخلاقة فى خدمة أنفسهم ومجتمعهم.

وقد راعيت فى هذه الطبعة من الكتاب تحديث مادته العلمية فى جميع الفصول وتدعيمها بنتائج أحدث البحوث والدراسات المرتبطة بموضوعه ، وإعادة تنظيم بعض فصوله لتحقيق المزيد من حسن متابعة محتوياته.

أ. د. عبد المطلب أمين القريطى
القاهرة الجديدة ـ التجمع الخامس
مصر المحروسة
٢٠١٣ م

الفصل الأول

رعاية الموهوبين والمتفوقين.. منظور تاريخى

- رعاية الموهوبين قبل الميلاد.
- رعاية الموهوبين عند المسلمين.
- رعاية الموهوبين فى الولايات المتحدة الأمريكية.
- رعاية الموهوبين فى جمهورية مصر العربية.
- رعاية الموهوبين فى بعض الدول العربية.

(الأردن، السعودية، العراق، ليبيا،

سوريا، السودان، الإمارات)


obeikandl.com

صبغت كل ثقافة مفاهيم الموهبة والتفوق والإبداع والعبقرية بمنظورها الخاص تبعًا للاستعدادات والمقدرات التى تحتاج إليها، وأشكال البراعة والتميز التى تمجدها، والقيم التى تحبذها وتزكيها، وأساليب الحياة السائدة فيها. فاليونانيون القدماء مجّدوا الفلاسفة والخطباء والأقوياء، والرومانيون عظموا الساسة والمهندسين والجنود، والعرب قدّروا الشعراء والفرسان. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) من أن **التفوق العقلى مفهوم ثقافى نسبى، يختلف من جماعة إلى أخرى، ومن زمن إلى زمن باختلاف مستويات الحياة، ومتطلبات الوصول إلى تلك المستويات من طاقات عقلية، وباختلاف نوعية الحياة التى تحياها كل جماعة، وما تؤكد عليه – بناء على ذلك – من مجالات النشاط العقلى التى تراها لازمة لها، وما تحتله هذه المجالات من أولويات بالنسبة لها (ص:٣٦- ٣٩، ٥٨-٥٩)**.

وقد عنيت المجتمعات منذ زمن بعيد بالتنقيب عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، ففى القرن الرابع قبل الميلاد ركز **أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م)** على أهمية انتقاء الأطفال والشباب ذوى الاستعدادات والمقدرات العقلية العالية وتعليمهم ليتولوا زمام قيادة الدولة فى المستقبل، وصنُف الناس ضمن كتابه

"الجمهورية"- الذى وضع فيه مخططا مفصلا لمجتمع يونانى مثالى *، وجعل له نظامًا تعليميًا خاصًا – إلى ثلاثة أصناف بناء على تمايزهم من حيث المواهب التى يولدون مزودين بها وهم **الحكام والفلاسفة، والجنود والمحاربين، والصنّاع والزرّاع،** قائلا: إن الله هو الذى وضع فى جبلة بعضهم ذهبًا ليمكنهم من أن يكونوا حكامًا، ووضع فى طينة بعضهم فضة ليكونوا محاربين، كما وضع فى طينة آخرين رصاصًا ونحاسًا ليكونوا صنّاعًا، وأكد أفلاطون على أن من أهم واجبات الحكام إمعان النظر فى معدن كل طفل، والكشف عن الأطفال الذهبيين حتى لو كانوا من أصلاب آباء فضيين أو نحاسيين، وتعهدهم بالرعاية.

واهتم **الرومانيون** بانتقاء الشباب الموهوبين، وجعلوا لهم برامج تدريبية خاصة فى مجالات القانون والسياسة والاستراتيجية العسكرية بغرض الاعتماد عليهم فى توسيع رقعة الدولة الرومانية.

كما اهتمت **الكنيسة الرومانية الكاثولوكية** على مر العصور بدرجات متفاوتة برعاية الموهوبين والمتفوقين، لإعداد القادة، وظل هذا الاهتمام مستمرًا ومقتصرًا على فئة معينة– أصبح معظم أفرادها فيما بعد جزءًا من الطبقة الحاكمة- حتى القرن السابع عشر الميلادى، عندما نودى بمبدأ المساواة وضرورة إتاحة الفرص المتكافئة للجميع، وليس لقلة من الأشخاص. لذا... توقفت جميع البرامج التعليمية الخاصة نحو ما يقرب من قرنين فى كل من أوروبا والولايات المتحدة، باستثناء ما دعا إليه توماس جيفرسون Jefferson فى ولاية فيرجينيا من ضرورة استمرار العناية بالتلاميذ المتفوقين، وقد شمل ذلك التنقيب عنهم بين الطبقات الفقيرة، وإلحاقهم بكلية "وليم مارى" على نفقة الولاية من أجل تنمية استعداداتهم ولمصلحة الولاية ككل.(Gearheart، ١٩٨٠: ٣٤٩).

---

* حذا حذو أفلاطون فى جمهوريته المثالية عبر التاريخ عدد من الأدباء والمفكرين المتطلعين إلى مجتمعات مثالية توظف طاقات أفرادها ومواهبهم لتحقيق الخير والسعادة، متخذين من التربية وسيلة لصقل هذه الطاقات. ومنهم الفارابى (٨٧٢-٩٥٠) فى المدينة "الفاضلة"، وإخوان الصفا - القرن الرابع الهجرى والعاشر الميلادى- فى"دولة الخير"، وتوماس مور(١٤٧٨-١٥٣٥م) فى "اليوتوبيا".

وعنى **المسلمون** فى مختلف العصور بالكشف عن الموهوبين والنابهين المتميزين بسرعة الحفظ وسلامة التفكير وقوة الملاحظة، وإلحاقهم بمجالس العلماء والمجامع العلمية *، والاحتفاء بهم وإكرامهم من قبل الحكام، وتعليمهم فنون اللغة والأدب، وعلوم الدين والدنيا ؛ كالحديث والفقه، والنحو والبلاغة، والعلوم والرياضيات والطب، والفلسفة والمنطق. ولم يكن ذلك غريبًا على الإسلام الذى حضّ على التعلم فى قوله تعالى **"اقرأ باسم ربك الذى خلق"**، وعلى إعمال العقل والتفكير، والتدبر والنظر فى خلق الله وآياته فى قوله تعالى **"إن فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب...."**.

وقد كانت المساجد عبر العصور الإسلامية مراكز للتعلم ومنارات لطلاب العلم والمعرفة، وعلى رأسها الجامع الأزهر الذى أسسه جوهر الصقلى بعد فتحه مصر (٩٦٩م) وبدأ كجامعة إسلامية تعقد فى ساحاته مجالس العلم على نظام الحلقات التى تمتع فيها الطالب بالحرية الكاملة فى الحضور والغياب، واختيار المعلم الذى يفضله، والمادة التى يريدها. كما كان لكل معلم صلاحية منح الإجازة (الشهادة) للطالب الذى يرى أنه وصل فى استيعابه وإتقانه إلى الدرجة التى يرضاها فى تحصيل المادة التى درسها.

ولم يتوقف علماء المسلمين عند حد النقل، وإنما أضافوا الكثير إلى علوم الإغريق والفرس والهند، ونبغ منهم علماء أفذاذ من أمثال جابر بن حيان فى الكيمياء، والرازى وابن سينا فى الطب،والفارابى فى الفلسفة والمنطق والموسيقى، وابن رشد فى الطب والفلسفة، والخوارزمى فى الحساب والجبر، والمتنبى فى الشعر، وابن خلدون فى علم الاجتماع. وبفضل هؤلاء العباقرة وأمثالهم ازدهرت الدولة

*** من أهم المجامع العلمية التى أسهمت فى تعليم النابغين عبر عصور مختلفة، بيت الحكمة فى عهد الخليفة المأمون، ومدرسة نور الدين بدمشق فى عهد محمود زنكى، والأزهر الشريف بمصر منذ عهد المعز لدين الله الفاطمى، وبيت الحكمة فى تونس فى عهد الأغالبة، وبيت الطلبة بمراكش فى عهد دولة الموحّدين. (كمال مرسى، ١٩٩٢ : ١٧١).**

الإسلامية فى عهود كثيرة كالدولة الأموية، والعباسية، كما أصبحت الإمبراطورية العثمانية فيما بعد قوة حضارية وعسكرية ضاربة فى القرن السادس عشر الميلادى وذلك بفضل اهتمام السلطان سليمان القانونى (١٤٥٩-١٥٦٦) بالكشف عن الشباب المتميزين بدنيا والنابغين عقليًا وتعليميًا فى مختلف أنحاء الإمبراطورية، والعناية بتربيتهم وتدريبهم وتأهيلهم لتولى زمام القيادة فى الجيش، ومختلف دوائر العمل بالدولة.

وقد ازدهرت عبر العهود الإسلامية المتعاقبة فنون عديدة؛ كالعمارة الإسلامية التى تجلت فى المساجد والخانات، والقلاع والأسوار والثكنات العسكرية،والقصور والمدارس،إضافة إلى الزخرفة الإسلامية، والخط العربى والتذهيب، والتصوير الجدارى،والفخار والخزف،والزجاج والبلور، والنسيج والحفر،وأشغال الخشب والمعادن والعظم،وتصوير المخطوطات والكتب العلمية التى من بينها عجائب المخلوقات للقزوينى، وحياة الحيوان للدميرى، وكذلك تصوير الكتب الأدبية من مثل مخطوط كليلة ودمنة لابن المقفع الذى يعد من أقدم النصوص المزينة بأشكال الحيوان والطبيعة، وكتاب الأغانى لأبى الفرج الأصفهانى، ورباعيات الخيام، ومقامات الحريرى وغيرها من الأعمال الفنية التى تذخر بها متاحف العالم، وتؤكدها الشواهد الباقية من آثار هذه الفنون المتعددة بالعواصم الإسلامية، ومختلف البقاع التى شملتها الفتوحات الإسلامية من آسيا الوسطى وحتى بلاد الأندلس.

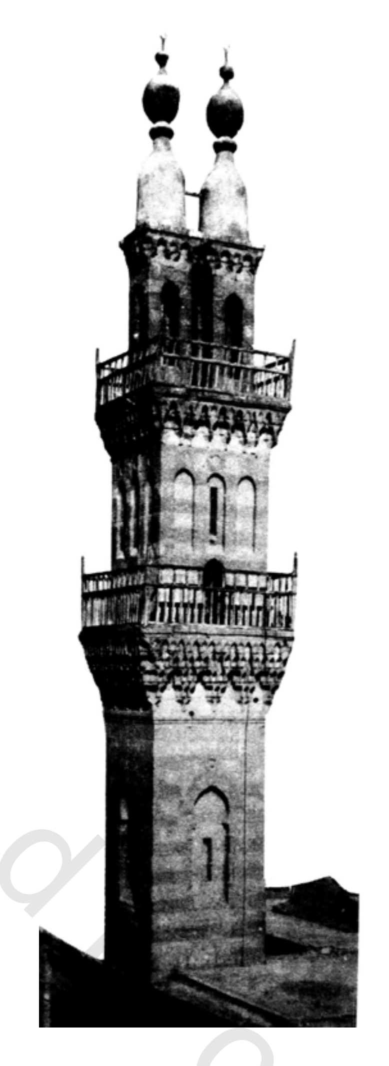


شكل (١-١) وداع أبي زيد والحارث "مقامات الحريرى" رسم يحيى بن محمود الواسطى، المكتبة الوطنية بباريس



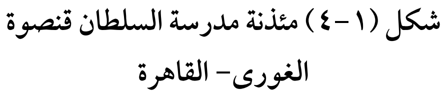
شكل (١-٢) "الحارث وأصدقاؤه "مقامات الحريرى" رسم يحيى بن محمود الواسطى، المكتبة الوطنية

تعد رسوم الواسطى وعددها ٩٤ صورة (١٢٣٧م) لمخطوطة مقامات الحريرى من روائع فنون التصوير والزخرفة في العصر العباسى (مدرسة بغداد)



شكل(١-٣) مئذنة قاينباى الرماح





شكل (١-٤) مئذنة مدرسة السلطان قنصوة الغورى- القاهرة

تقف المساجد شاهدًا على الإبداع فى العمارة الإسلامية، ومن بينها المسجد الأقصى، والحرمين المكى والنبوى بمكة والمدينة، والجامع الأموى بدمشق، والجامع الأزهر بالقاهرة، وجامع القيروان بتونس، وجامع القرويين بفاس بالمغرب، وجامع قرطبة بالأندلس، ومسجد تلمسان الكبير بالجزائر، ومساجد أحمد بن طولون والظاهر بيبرس، والسلطان حسن، والظاهر برقوق، وغيرها بالقاهرة. وقد حفلت المساجد بالعديد من العناصر المعمارية المميزة، كالمآذن والقباب، والأعمدة والعقود، والمقرنصات والمحاريب وغيرها.



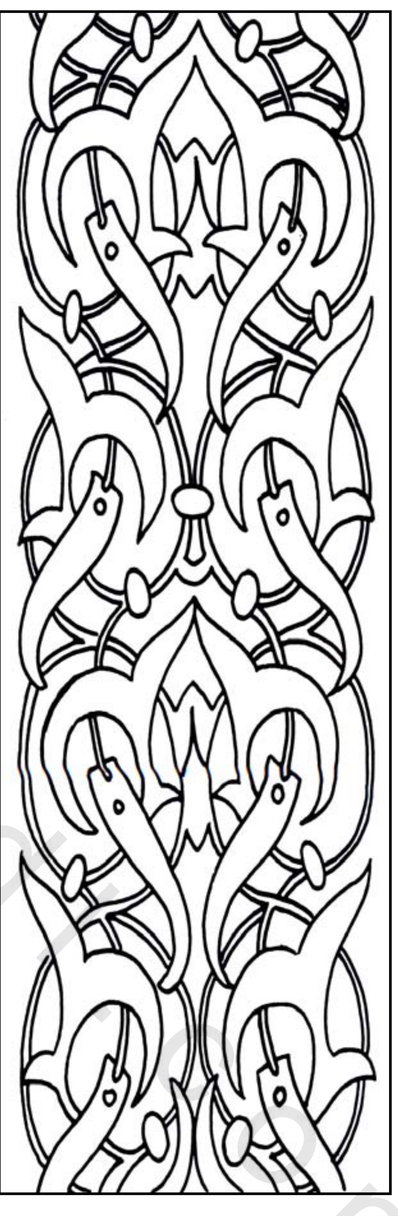
شكل(١-٥) إناء خزفى مزين بالكتابة
القرن الرابع عشر - سوريا



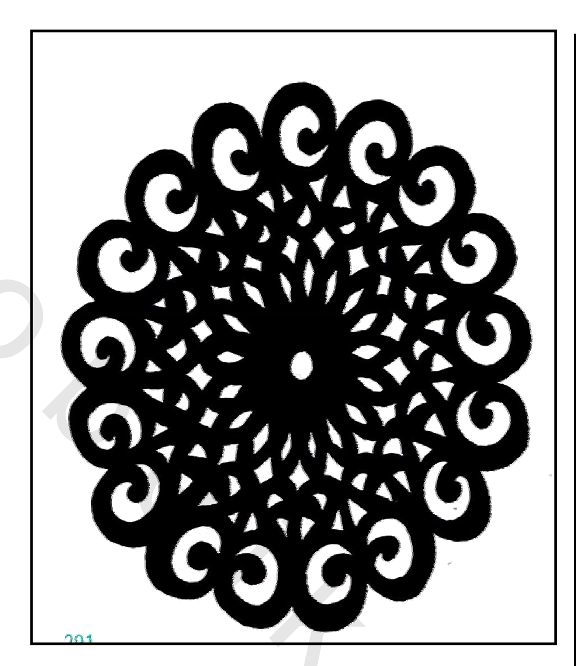
شكل(١-٦)حشوة خشبية-العصر الفاطمى
القرن الحادى عشر- القاهرة



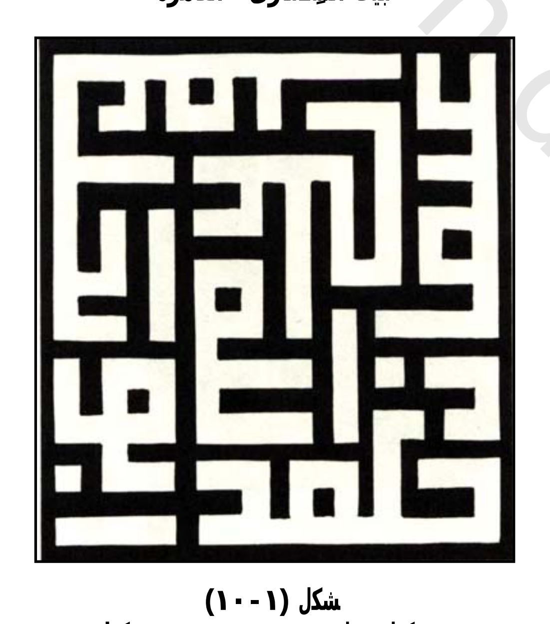
شكل (١-٧) حفر فى حجر. تفصيل من مئذنة مسجد الحاكم، القرن الحادى عشر ـ القاهرة



شكل(١-٨)
زخرفة بالجص– القرن الرابع عشر
مسجدى سيدى بومدين
تلمسان - الجزائر



شكل (١-٩)
حفر فى خشب- القرن الثامن عشر
بيت السنّارى- القاهرة



شكل (١-١٠)
تشكيل خطى – حفر فى خشب تركيا

ويكشف ازدهار الفنون الإسلامية وما انطوت عليه من إبداع وأساليب فريدة ومتنوعة، وخصائص متميزة، عن اهتمام المسلمين الواضح باكتشاف النابهين والموهوبين وتشجيعهم ورعايتهم فى شتى المجالات الإبداعية.

ومع منتصف القرن التاسع عشر أخذت بعض الكتابات والمؤلفات التى تتناول العبقرية فى الظهور، وعلى رأسها دراسة فرانسيس جالتون Galton عن **العبقرية الموروثة** والتى نشرت لأول مرة عام ١٨٦٩، وأكد فيها على أن العبقرية موهبة فطرية تتوارثها الأجيال داخل عائلات معينة، كما نشر الطبيب النفسى الإيطالى **تشيزار لمبروز Lombroso.C دراسته عن الرجل "العبقرى"** * وحاول من خلالها إثبات أن العبقرية حالة من الحالات المرضية (الجنون)، وأنها ترتبط ببعض الخصائص الجسمية السلبية كقصر القامة ونحافة الجسم، واضطراب الكلام وتأخر النمو، وذهب إلى أن العبقرية هى ذهان انحلالى حقيقى، وذكر أنه لاحظ كثرة ظهور المجانين بين العباقرة. كما ظهر كتاب **نسبت "Nisbet "جنون العبقرية" Insinity of Genius**(١٨٩١) الذى روَّج فيه الأفكار نفسها وزعم أنه لاحظ شذوذا عقليًا واضحًا لدى كل شخص بريطانى شهير أو فى أسرته. وقد أدت إشاعة هذه الأفكار إلى سوء الفهم لمعنى العبقرية مما ترتب عليه تباطؤ الاهتمام بالمتفوقين.

ويشير "جيرهارت" إلى أنه قد طُوّرت فى هذه الأثناء وجربت عدة برامج تعليمية للطلاب المتفوقين فى المدارس الحكومية ببعض الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت هذه البرامج قائمة على التسريع وتخطى الصفوف الدراسية فى مدينة إليزابيث – نيوجرسى (١٨٨٦) وعلى تجميع المتفوقين فى مجموعات متجانسة داخل فصول خاصة بهم لبعض الوقت وتزويدهم بمنهج خاص وخبرات تعليمية إضافية معمقة فى مدينة سانت باربارا – كاليفورنيا (١٨٩٨) ونيويورك (١٩٠٠) ومدينة كليفلاند – أوهايو (١٩٢٠)، وقد استمر تطوير وتجريب خليط متنوع من البرامج القائمة على التسريع والإثراء والتجميع خلال العشرينات من

***Lombroso, G. The Man of Genius. London: Walter Scott, 1891**

القرن العشرين الميلادى (Gearheart،١٩٨٠: ٣٥٠) كما يذكر "ويتى" أن هذه البرامج لم تعمم على نطاق واسع بسبب الخوف من أن يخلق الاهتمام الخاص بالموهوبين والمتفوقين مجموعات مصطفاة عقليًا، علاوة على اعتقاد معظم الإداريين الخاطئ بأن الطفل الموهوب والمتفوق بوسعه أن يهتم بنفسه، وينمو بذاته، ومن ثم لم تبذل خلال الفترة من عام ١٩٢٥ إلى عام ١٩٥٠ سوى مجهودات قليلة لرعاية المتفوقين (Witty، ١٩٧٥: ٤٠).

ويشير بيل جيرهارت (B.Gearheart, 1980) إلى عدد من الأسباب أدت إلى تأخر ظهور برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين من بينها:

أ – الحاجة الماسة لجعل ذوى الإعاقات أكثر استقلالية، واعتمادًا على أنفسهم، بينما ينظر لأغلب الموهوبين على أنهم يتمتعون بهذه الاستقلالية حتى بدون برامج خاصة.

ب– نضال آباء ذوى الإعاقات والمربين والمحامين من أجل حصول ذوى الإعاقات على برامج خاصة بهم، بينما كان هذا النضال مفقودًا بالنسبة لآباء الموهوبين.

جـ– التعاطف الشديد إزاء ذوى الإعاقات واحتياجاتهم مما أدى إلى صعوبة رفض أية مخصصات مالية لتمويل برامج خاصة بهم.

وهكذا كان ينظر إلى الإعاقة على أنها مشكلة تحتاج إلى حل، بينما كان ينظر إلى الموهبة على أنها امتياز أكثر من كونها معضلة.

وكان لظهور اختبار **ألفرد بينيه (Binet،١٩٠٥) للذكاء*** وترجمته إلى اللغة الإنجليزية وتعديله وتقنينه بالولايات المتحدة بوساطة لويس تيرمان ** ونشره

*** تم إخراج هذا الاختبار بناء على تكليف الحكومة الفرنسية عام١٩٠٤ لبينيه–وهو طبيب أعصاب فرنسى– بإعداد اختبار للكشف عن الأطفال محدودى الذكاء الذين لا يستطيعون متابعة التعليم بالمدارس العادية والاستفادة منه حتى يمكن عزلهم فى مدارس خاصة.وقد نشرت الصورة الأولى من الاختبار عام ١٩٠٥ بالتعاون مع تيودور سيمون، ثم قام بينيه بإدخال بعض التعديلات عليها فيما بعد عامى ١٩٠٨ و١٩١١.**

**** لويس تيرمان أستاذ علم النفس بجامعة ستانفورد، وقد تم نشر تعديل آخر عام ١٩٣٧ للاختبار نفسه باسم "تيرمان – ميرل".**

لأول مرة عام١٩١٦باسم اختبار ستانفورد–بينيه أثره البالغ فى الاهتمام بدراسة الذكاء، وفى الاعتماد عليه حتى الآن فى مختلف أنحاء العالم كأداة رئيسة للكشف عن المتفوقين.



لويس تيرمان

وفى عام ١٩٢١ شرع **لويس تيرمان L.Terman** فى بحوثه عن المتفوقين، والتى عرفت بالدراسات الجينية للعبقرية، وتعد أشهر الدراسات الطولية أو التتبعية فى تاريخ علم النفس، وقد بدأت هذه الدراسات على ١٥٢٨ تلميذًا بالمرحلة الابتدائية والثانوية بولاية كاليفورنيا، واستمرت ما يقرب من الستين عامًا تم خلالها متابعة نمو هؤلاء الأطفال فى مراحل النضج والشيخوخة عن طريق تيرمان وزملائه وتلاميذه، وقد تم نشر أول تقرير عن نتائج الدراسة عام ١٩٢٥ تلته عدة تقارير يقدّر أن تنتهى عام ٢٠١٥. وكان من أهم نتائجها الأولية

أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بمعدلات صحية جسمية فوق المتوسط، كما أنهم أكثر توافقًا واتزانا وصحة من حيث النواحى الانفعالية عن أقرانهم العاديين، مما أسهم فى تغيير الأفكار الخاطئة عنهم.



ليتاهولينجورث

وكان لويس تيرمان قد استخدم فى دراسته محك الذكاء المرتفع– نسبة ذكاء ١٤٠ فأكثر على مقياس ستانفورد– بينيه – للتعرف على الأطفال المتفوقين، وحذت حذوه فى الأثناء نفسها **ليتاهولينجورث L.Hollingworth** (١٩٢٣) واتخذت نسبة ذكاء تراوحت بين١٣٠ و١٥٠ فأكثر كحد فاصل بين العاديين والمتفوقين فى دراستها. وقد عنيت هولينجورث بتعليم

الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى فصول تجريبية، وكان لعملها أثره الكبير فى لفت أنظار المربين إلى أهمية الإثراء التعليمى الذى يكفل للطلاب مرتفعى الذكاء التعمق فى الموضوعات الدراسية،وتعد هولينجورث من أوائل الذين أسهموا فى إلقاء الضوء على المشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية للمتفوقين والناجمة عن شعورهم بالضيق والملل من المدرسة العادية،وعلاقتهم-غير المشبعة لاحتياجاتهم - مع أقرانهم ومعلميهم،وعلى أهمية الإرشاد النفسى فى حل هذه المشكلات.

وتعد دراسات تيرمان وهولينجورث بمثابة الأساس لجميع التعريفات التقليدية السيكومترية (الكمية) للتفوق التى اعتمدت على نسبة الذكاء العالية كمحك أوحد لتعريف التفوق العقلى والتى سادت لفترة طويلة قبل أن تظهر تعريفات أكثر شمولًا أو متعددة المحكات للتفوق.

وتحتل دراسات تيرمان وهولينجورث مكانة خاصة ومتميزة فى تاريخ علم النفس فهى من أقدم الدراسات العلمية المنهجية الرائدة التى أسهمت فى لفت انتباه التربويين والباحثين والرأى العام فى الولايات المتحدة الأمريكية لموضوع الأطفال الموهوبين والمتفوقين، وخصائصهم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وميولهم، ولأهمية الاكتشاف المبكر لهم، والرعاية التربوية والنفسية، والبرامج التعليمية الخاصة بالنسبة لنمو استعداداتهم. كما أسهمت هذه الدراسات فى إلقاء الضوء على حياة المتفوقين الأكاديمية والمهنية، ومشكلاتهم، وبعض جوانب صحتهم النفسية، وإنجازاتهم اللاحقة فى مختلف مجالات تخصصاتهم. كما مهدت الطريق أمام المزيد من الدراسات للكشف عن السمات الشخصية والعوامل غير المعرفية التى تسهم فى زيادة معدلات التحصيل الدراسى أو الإنجاز الأكاديمى، واستكشاف الأوضاع والبيئات الأسرية والمدرسية المواتية لازدهار الموهبة والتفوق، وتقييم أثر الاستراتيجيات والأساليب التدريسية فى تنمية استعدادات الأطفال الموهوبين وطاقاتهم.

وفى عام ١٩٤٢ بدأت شركة "وستنجهاوس" مشروعًا لاكتشاف طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين من ذوى الاستعدادات العلمية التى تؤهلهم مستقبلًا لأن يكونوا علماء مبدعين، وأدى هذا الحدث وما صاحبه من دعاية إلى إبراز قيمة الموهوبين والمتفوقين فى العلوم المتصلة بالصناعة، وإلى لفت الانتباه من جديد إلى أهمية الاهتمام بالمواهب (Gearheart، ١٩٨٠: ٣٥٠).

وأنشئت **الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين**[١] عام ١٩٤٧، ثم صدر كتاب **"الطفل الموهوب"** الذى حرره **بول ويتى Witty عام ١٩٥١** [٢]، وفى عام ١٩٥٣ **أنشئت المنظمة القومية للأطفال الموهوبين**[٣] **NAGC**، وأصدرت دوريتها ربع السنوية **"مجلة الطفل الموهوب"** [٤] **عام ١٩٥٦**.

ويعد نجاح الاتحاد السوفييتى- روسيا حاليًا – فى إطلاق **"سبوتنيك" أول قمر صناعى للفضاء فى أكتوبر ١٩٥٧** نقطة تحول فى الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين فى أمريكا وأوروبا، حيث تنامى الاهتمام فى الولايات المتحدة خاصة بضرورة رعاية المتفوقين لبلوغ أقصى مـا تؤهلهم له مقدراتهم، وضمانا للتفوق العلمى على الروس. وفى إطار حمى اهتمام المجتمع الأمريكى بذلك أقامت الرابطة القومية للتربية NEA فى فبراير ١٩٥٨ مؤتمرا ترأسه **جيمس كونانت J.Conant** الرئيس الأسبق لجامعة هارفارد للبحث فى سبل الكشف عن **الموهوبين والمتفوقين** أكاديميًا وتعليمهم فى المرحلة الثانوية. كما أصدر الكونجرس الأمريكى فى منتصف عام ١٩٥٨ قانون **"التعليم للدفاع القومى NDEA"** [٥]، ولم تمض سوى سنوات معدودة إلا وقد حقق الأمريكيون غزو الفضاء الخارجى بإنزال أول رجل على سطح القمر فى يوليو ١٩٦٩.

---

(1) American Association for Gifted Children.

(2) The Gifted Child. Boston: D.C. Heath and Company.

(3) The National Association for Gifted Children.

(4) The Gifted Child Quarterly.

(5) The National Defense Education Act.

وقامت الحكومة الفيدرالية بالتمويل اللازم لتحسين البرامج التعليمية اللازمة لتنمية المواهب والاستعدادات والمقدرات فى مجالات العلوم، والرياضيات، واللغات الأجنبية، وتطوير البرامج الخاصة بالتوجيه والإرشاد. واستمر الاعتراف الرسمى بالاحتياجات التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين إلى أن كلف الكونجرس بمقتضى القانون **PL 91-230 عام ١٩٧٠ سيدنى مارلاند** المفوض التعليمى بإجراء دراسة موسعة عن أوضاع الأطفال الموهوبين والمتفوقين، ومدى كفاية برامج المساعدة التربوية الفيدرالية فى إشباع احتياجاتهم الخاصة (Gearheart, 1980: 351-52).

وقد أكد التقرير الذى أعده مارلاند (١٩٧٢) على ثلاثة مجالات رئيسة فيما يتعلق ببرامج الموهوبين:

١- الحاجة إلى تطوير مناهج تبرز عمليات التفكير والمفاهيم ذات المستوى الراقى.

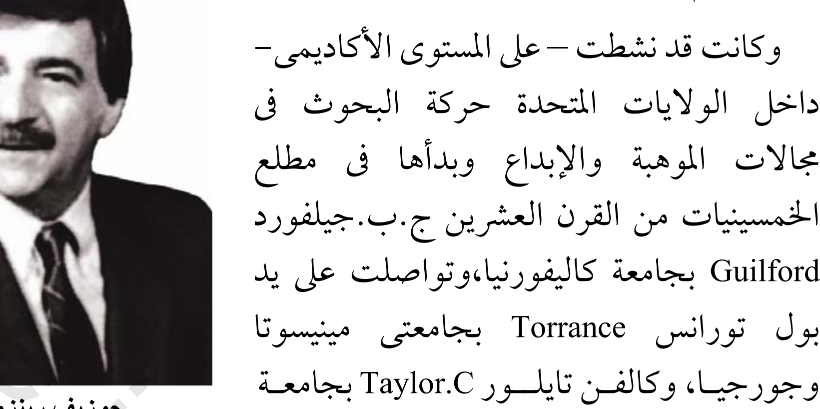
٢- الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تدريس مناسبة لتعليم التلاميذ الموهوبين.

٣- الحاجة إلى تطوير نظم خدمات تربوية، وإجراءات إدارية كافية لتوفير خدمات متميزة لمجموعات بعينها من التلاميذ الموهوبين. (ووكر وأورورك وجين، ٢٠٠٣: ١٧٨).

وكان من نتائج تقرير مارلاند **إنشاء المكتب الأمريكى للموهوبين، كما ساعد التعريف الذى اقترحه للموهوبين- وتم اعتماده كأول تعريف فيدرالى للموهبة على توسعة مفهوم الموهبة والتفوق عن ذى قبل،وعلى تعزيز الاهتمام بالموهوبين،وتوفير الأموال اللازمة للتدريب ودعم البرامج التربوية الخاصة بهم.**

وتواصلت فى الولايات المتحدة الأمريكية تقارير علمية أخرى نظرًا لشعورها المتزايد بتفوق ومنافسة بعض الدول لها – ولاسيما اليابان- وكان من أهم هذه التقارير تقرير "أمة فى خطر" A Nation at Risk عام ١٩٨٣، والذى كان لنشره

الأثر البالغ فى دفع حركة الإصلاح التربوى والتعليمى بها إلى الأمام، وإشاعة المزيد من الاهتمام بالمتفوقين وذوى المقدرة على التفكير الإبداعى.


جوزيف رينزولى

وكانت قد نشطت – على المستوى الأكاديمى– داخل الولايات المتحدة حركة البحوث فى مجالات الموهبة والإبداع وبدأها فى مطلع الخمسينيات من القرن العشرين ج.ب.جيلفورد Guilford بجامعة كاليفورنيا،وتواصلت على يد بول تورانس Torrance بجامعتى مينيسوتا وجورجيا، وكالفن تايلور Taylor.C بجامعة يوتا، ودونالد مكينون Mackinnon.D وفرانك بارون Barron.F بمعهد بحوث الشخصية وقياسها "IPAR" ببيركلى، وجيتزلس وجاكسون Jackson & Getzels بجامعة شيكاغو، وجيمس جالاجر gherGalla.J بجامعة كارولينا الشمالية الذى ترأس المجلس العالمى للأطفال الموهوبين والمتفوقين "WCGTC" والمنظمة القومية للأطفال الموهوبين "NAGC"، ودافع عن حقوق الموهوبين وأسس مركزًا لتنمية الطفولة فى مدينة شابل هيل، وجوزيف رينزولى Renzulli.J بجامعة كونيكتكت، وجوليان ستانلى Stanley.J بجامعة جون هوبكنز الذى صمم برامج البحث عن التفوق Talent Search بأنحاء الولايات الأمريكية، ودافع عن برامج التسريع الأكاديمى للتلاميذ المتفوقين الذين يظهرون أداء رفيعًا على اختبارات الاستعداد الأكاديمى.

كما نشطت على مستوى آباء الأطفال الموهوبين حركة موازية احتجاجا على الإهمال وسوء المعاملة التى يلقاها أطفالهم بالمدارس من قبل المعلمين، وعلى تجاهل احتياجاتهم الخاصة مما يؤدى إلى إحباطهم بسبب تفوقهم، وقد قاد هذه الحركة **جال وماريال فريدل Friedel** وطالبوا المسئولين عن التعليم بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين تشمل مقررا على الأقل فى سيكولوجية الطفل الموهوب والمبدع، والاعتراف بالحقوق الدستورية للأطفال، وإعمال القوانين الخاصة بالطفل

الموهوب، ومراجعة محتوى البرامج التعليمية الجارى تنفيذها بالمدارس للتحقق من تدنى مستواها بالنسبة للأطفال الموهوبين والمبدعين. وكان من ثمار ذلك إنشاء **المؤسسة العالمية للأطفال الموهوبين والمبدعين The National Foundation For Gifted and Creative Children** التى تعنى بحماية هؤلاء الأطفال والدفاع عن حقوقهم.

وأخذت بعض المجلات والدوريات العلمية المتخصصة فى دراسات الإبداع فى الظهور، ومن بينها مجلة السلوك الإبداعى [١] التى بدأ ظهورها عام ١٩٦٧، ومجلة بحوث الإبداع التى صدرت عام ١٩٨٨ [٢].

وفى **روسيا (الاتحاد السوفيتى سابقًا)** ارتبط الاهتمام بالموهبة بطبيعة الأيديولوجية السائدة فى المجتمع، فقد كان الاهتمام قبل ثورة ١٩١٧ منصبًا على الموهوبين من أبناء الطبقة البرجوازية الحاكمة، اعتقادًا بأن الموهبة وراثية لدى أبناء هذه الطبقة، ومن ثم يجب العناية بهم وتأهيلهم لتولى مقاليد الأمور مستقبلًا فى مختلف المجالات.

وقد تغيرت هذه النظرة بتغير أيديولوجية المجتمع وسيادة الفلسفة الماركسية بعد قيام الثورة، ورؤى أن ما أحرزه أبناء الطبقة الحاكمة من تفوق لم يكن راجعًا فى الأصل إلى "موهبة وراثية" وإنما إلى الاهتمام الخاص بهم وإلى طبيعة الفرص التعليمية التى أتيحت لهم، كما أن تخلف أبناء الطبقة العاملة من العمال والفلاحين لم يكن سببه تواضع مستوى استعداداتهم العقلية، وإنما كان مرجعه إلى الظلم الذى تعرضوا له وعدم تكافؤ الفرص مع أبناء الصفوة الحاكمة. ومن ثم اعتبر الاهتمام بالموهوبين لون من ألوان التفكير الطبقى.

وتوجه اهتمام الثورة إلى العناية بكل أفراد الطبقة العاملة، حتى أن اختبارات الذكاء والاستعدادات التى كان الروس قد أخذوا بتطبيقها من قبل لم تعد تستخدم،

---

(1) The Journal of Creative Behavior.

(2) The Creative Research Journal.

على أساس أن "عقول الأفراد جميعًا متشابهة من حيث مقدرتها على التعلم والإبداع مالم يحل بينها وبين ذلك أسباب معينة، وترك للمربين الروس حل مشكلة الوصول إلى الطريقة التى تقدم بها الفرص التعليمية المناسبة، وإثارة الدوافع القوية للتعلم لدى الطلاب، وهى العوامل الرئيسة لخلق المواهب فى نظرهم، وهكذا أصبحت المدارس الروسية تقدم تعليمًا موحدًا لكل الطلاب" (عبد السلام سعيد، ١٩٨٥: ١٤).

والملاحظ أنه مع مرور الوقت ولاسيما مع انحسار تيار الفكر الماركسى فإن الواقع الفعلى يكشف عن اهتمام الروس بالبرامج التربوية والتعليمية المختلفة للموهوبين فى مجالات الرياضيات، والعلوم والأحياء، والطبيعة، والقيادة الاجتماعية، وإنشاء العديد من المدارس والمعاهد الخاصة بالموهوبين رياضيًا، وفى الفنون البصرية التشكيلية، والأدائية؛ كالبالية والمسرح والموسيقى، والتى تقدم للموهوبين برامج ومناهج دراسية متعمقة تتناسب ومجالات مواهبهم، وتستثير استعداداتهم ودوافعهم،إضافة إلى تهيئة بعض المراكز المسائية – وتسمى بيوت الريادة– لتمكين الموهوبين من ممارسة أنشطتهم فى مجالات تمييزهم.

ويوجد عدد من مدارس المتفوقين أكاديميًا بعضها فى موسكو، وكييف ولينينجراد، ونوفوسيبريك، وتقبل المتفوقين فى الرياضيات والفيزياء، وعادة ما تبدأ الدراسة التخصصية بعد الانتهاء من الدراسة العامة التى تبلغ مدتها ثمان سنوات، إلا أن الدراسة التخصصية بمدارس الموسيقى والبالية تبدأ فى سن مبكرة – حوالى التاسعة من العمر – ويستمر البرنامج الدراسى بها حوالى عشر سنوات.

وقد توالى على المستوى العالمى إنشاء الروابط والمؤسسات الإقليمية والدولية الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين، والتى من بينها **المجلس العالمى للأطفال الموهوبين والمتفوقين WCGTC، والمجلس الأوربى للموهوبين ECHA، والفيدرالية الآسيوية للموهوبين،** كما انعقد العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية وورش العمل ومن أهمها مؤتمرات المجلس العالمى للأطفال الموهوبين والمتفوقين التى تنعقد مرة كل عامين، وبلغ عددها – حتى عام ٢٠٠٣ – خمسة

عشر مؤتمرًا انعقد أولها عام ١٩٧٥ بلندن، كما انعقد مؤتمرين منها ببرشلونة عام ٢٠٠١، وباستراليا عام ٢٠٠٣. وانعقد المؤتمر السادس عشر بمدينة نيو أورليانز الأمريكية فى أغسطس ٢٠٠٥.

رعاية الموهوبين والمتفوقين فى مصر:

لقى الموهوبون والمتفوقون فى مصر اهتمامًا كبيرًا منذ بدايات القرن التاسع عشر، عندما قام محمد على بتجميعهم وإرسالهم فى بعثات خارجية إلى أوربا لدراسة العلوم الحديثة والتزود بالخبرات المتقدمة فى مختلف الفنون والصنائع، والأخذ بأسباب الحضارة الغربية، وكان المصلح الاجتماعى رفاعة الطهطاوى على رأس أول بعثة منها إلى فرنسا عام ١٨٢٦، وقد أصبح هؤلاء المبعوثون ومنهم الشيخ محمد عبده وعلى مبارك بمثابة الأساس فيما بعد لحركة التنوير والتحديث، ونهضة مصر الحديثة.

وقام **إسماعيل القبانى فى عام ١٩٣٢** بإنشاء بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية والتى تحولت فيما بعد إلى مدرسة نموذجية بحدائق القبة عنى فيها بتطبيق مبادئ التربية الحديثة ومراعاة الفروق الفردية، وكان التعليم فيها قائمًا على التدريس بطريقة المشروعات، كما أنشأ القبانى بعض الأندية الصيفية للموهوبين والمتفوقين ثقافيًا واجتماعيًا ورياضيًا وفنيًا كان يقوم على التدريب فيها أخصائيون متمرسون على درجة عالية من الكفاءة فى مجالات تخصصهم.

وبعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ حظيت فئات ثلاث من الموهوبين والمتفوقين بالرعاية التعليمية، وهم بحسب ترتيب أسبقية الحصول على الخدمات التعليمية التى تتناسب واستعداداتهم: **المتفوقون تحصيليًا، والمتفوقون فى الفنون الأدائية (البالية والموسيقى) والمتفوقون رياضيًا.**

ا- المتفوقون تحصيليًا:

بدأ الاهتمام بالمتفوقين تحصيليا عام ١٩٥٤ بإنشاء فصول خاصة بهم ملحقة

بمدرسة المعادى الثانوية النموذجية للبنين التى استمرت حتى عام ١٩٦٠، وأنشئت بدلا منها مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس* وكانت أول مدرسة بالشرق الأوسط، وثالث مدرسة على مستوى العالم بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى واشترط للالتحاق بها حينئذ أن يكون الطالب أحد الخمسة الأوائل بامتحانات الشهادة الإعدادية فى كل محافظة أو مديرية تعليمية. ويعفى طلابها من المصروفات والرسوم الدراسية، ونفقات الإقامة بالقسم الداخلى، ومقابل الرعاية النفسية والصحية والاجتماعية.

كما بدأ منذ عام ١٩٦٠ إنشاء فصول خاصة بالمتفوقين ببعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، ثم امتدت هذه الفصول إلى المحافظات المختلفة، ثم إلى كل مدرسة ثانوية بمقتضى القرار الوزارى ١١٤ لعام ١٩٨٨، بحيث ينشأ بكل مدرسة ثانوية عامة فصل أو عدد من الفصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسى، وذلك التماسًا لدمج المتفوقين مع زملائهم العاديين، وتجنبا للمشكلات الناجمة عن عزلهم وإقامتهم الداخلية بمدرسة المتفوقين، وكان من بين شروط الالتحاق بها ألا يقل مجموع الطالب عن ٨٥٪، وألا يكون قد سبق رسوبه فى أى صف من صفوف المرحلة الإعدادية، كما استحدث شرط آخر بمقتضى القرار الوزارى ٤١٣ بتاريخ ٨/ ١٢/ ١٩٩٦ وهو ضرورة اجتياز الطالب المتقدم للالتحاق سواء بمدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية بعين شمس أم بفصول المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة الأخرى اختبارات المقدرة العقلية العامة، والتفكير الإبداعى التى يعقد لها امتحان عام مركزى خلال شهر أغسطس من كل عام.

وتهدف مدرسة المتفوقين إلى مايلى:

١- الكشف عن استعدادات المتفوقين الكامنة، والعمل على تنميتها، وصقلها وتوجيهها وجهة اجتماعية علمية سليمة.

٢- إعداد جيل من المتفوقين يتولى زمام القيادة ومهام البناء.

*** تعدّل اسمها عام ١٩٩٠ إلى مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية للبنين.**

٣- معاونة المتفوقين على مواصلة التقدم، وتدريبهم على التفكير والبحث العلمى، والإبداع والتجديد والاختراع.

٤- تدريب الشباب المتفوق على فهم طبيعة مشكلات المجتمع،والإسهام فى حلها عن طريق التخطيط السليم والتفكير العلمى المنظم(يسرية محمود،١٩٩٩: ٥٧-٥٨).

وتكفل المدرسة للطلاب مناهج إضافية فى جميع المواد، وتترك لهم حرية إجراء البحوث العلمية فى مختلف الموضوعات. كما تعنى بتهيئة النشاطات الفنية والرياضية والثقافية والاجتماعية التى تسمح بالكشف عن مواهبهم وإشباع ميولهم واحتياجاتهم،وتوفر أحدث الكتب والمراجع التى يمكن للطلاب الاستعانة بها فى دراسة الموضوعات الإضافية، وكذلك الورش والمعامل والأجهزة التى تعين الطالب على إجراء التجارب والبحوث، كما أنها مجهزة بمعامل اللغات والحواسب الآلية، وموصولة بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت). والمدرسة عضو بمشروع "Globe" وهو برنامج تعليمى تقوم به الولايات المتحدة الأمريكية لربط المدارس على مستوى العالم بشبكة لتبادل المعلومات فى المجال العلمى بدأ عام ١٩٩٥ وتشارك فيه أربعون دولة من دول العالم (يسرية محمود، ١٩٩٩: ٥٨)

علاوة على ذلك كان قد صدر القرار الوزارى ١٣٩ عام ١٩٧٤ الذى يتيح لمن يرغب من طلاب الصف الثالث الثانوى بجميع المدارس فرصة التعمق والدراسة الموسّعة فى مادتين على الأكثر من المواد التى تناسب استعداداته من خلال ما سمى "بالمستوى الرفيع" * وبحيث تعد له ورقة امتحانية إضافية فى كل منهما وتضاف درجاتها إلى مجموعه فى الثانوية العامة فى حالة النجاح فيها. ومازال معمولاً بهذا النظام حتى الآن.

---

* يسمح لطلاب القسم العلمى بالتقدم للمستوى الرفيع فى مادتين من كل من: اللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى، والرياضيات، والتاريخ الطبيعى. ولطلاب القسم الأدبى فى مادتين من كل من: اللغة العربية، واللغة الأجنبية الأولى، والجغرافيا، والمواد الفلسفية.

وقد توالى إنشـاء العديد من أندية العلوم بالمديريات وبعض الإدارات التعليمية، فضلًا عن إنشاء مركز سوزان مبارك الاستكشافى للعلوم ١٩٩٥، وفى عام ٢٠٠٣ بدأت الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمى مشروع المبرمج الصغير لاكتشاف وإعداد التلاميذ فى المرحلة العمرية من ١١: ١٥ عامًا ليكونوا نواة لمبرمجين محترفين فى المستقبل.

وأنشئت عام ٢٠٠٦ مراكز لرعاية الموهوبين بكل إدارة تعليمية تحت إشراف مركز التطوير التكنولوجى بمديرية التربية والتعليم التابعة لها، وتعمل هذه المراكز على إعداد خطط للكشف عن الموهوبين وتوجيه الطلاب للبرامج المناسبة لقدراتهم، وتوعية أولياء الأمور باحتياجاتهم، وتبادل خبرات رعاية الموهوبين بين المدارس، وإبراز مساهمات الموهوبين وإنجازاتهم للمجتمع.

٢- الموهوبون فى الفنون الأدائية:

افتتحت أول فصول إعدادية للموهوبين فى الباليه عام ١٩٥٨، وكانت ملحقة بمعهد التربية الرياضية بالجزيرة، ثم انتقلت إلى مبنى المعهد العالى للسينما عام ١٩٦٢، ثم إلى أكاديمية الفنون بالهرم ١٩٦٧. وقد بدأت الدراسة بالمرحلة الجامعية بالمعهد العالى للباليه عام ١٩٦٢، ثم بمرحلة الدراسات العليا عام ١٩٧٩. ويقبل بمدرسة الباليه الأطفال فيما بين التاسعة والثانية عشرة – بدءًا من الصف الثالث الابتدائى العادى – ممن يجتازون الاختبارات الفنية والطبية، حيث يقضون تسع سنوات يحصلون بعدها على دبلوم إتمام دراسة الباليه، ليواصلوا بعدها دراستهم للمرحلة الجامعية بالمعهد العالى للباليه.

كما أنشئ المعهد العالى للموسيقى(الكونسرفتوار) عام ١٩٥٩ بالزمالك، ونقل عام ١٩٦٢ إلى أكاديمية الفنون، ويلتحق به الموهوبون موسيقيًا ممن يجتازون اختبارات القبول، ويقضون تسع سنوات إعدادية وثانوية، يستكملون بعدها دراستهم الجامعية بالمعهد.

٣- الموهوبون رياضيًا:

فى إطار الاهتمام بالموهوبين رياضيا صدر القرار الوزارى ١٧٢ عام ١٩٨٨ بإنشاء عدد من مدارس الحلقة الثانية (الإعدادية) من التعليم الأساسى بكل محافظة، وكذلك عدد من المدارس الثانوية يلتحق بها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية الرياضية التجريبية وقد بلغ عدد المدارس الرياضية عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ ٣٩ مدرسة إعدادية، كما بلغ عدد الفصول بالمرحلة الثانوية ١١٢ فصلًا.

وقد أنشئت أول مدرسة للموهوبين رياضيًا بموجب القرار الوزارى ٢٤٩ عام ١٩٩٢ باسم مدرسة الموهوبين رياضيًا النموذجية التجريبية بمدينة نصر، وتلتها مدرسة أخرى بمدينة الإسماعيلية ١٩٩٣، وتدعمها وزارة الشباب بالتجهيزات والمنشآت والإعاشة ونفقات التدريب، إلا أنها تخضع جميعًا للإشراف التعليمى من وزارة التربية والتعليم. وتبدأ الدراسة بهذه المدارس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الابتدائية) وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويتم اختيار الملتحقين بها وفقًا لمعـــايير دقيقة تؤهلهم للتفوق الرياضى والأكاديمى.

كما تم إنشاء عدة مدارس عسكرية رياضية أخرى للموهوبين رياضيًا بمدن المنيا ١٩٩٤، والإسماعيلية١٩٩٥، والإسكندرية ١٩٩٦ تابعة للقوات المسلحة المصرية.

وتطبق هذه المدارس على المتقدمين للالتحاق بها عدة اختبارات لانتقاء أفضل العناصر، منها اختبارات طبية ونفسية، واختبارات أخرى مهارية وبدنية للقوام والاستعدادات الرياضية، كما توفر لطلابها الإقامة الداخلية، والملابس والأدوات والمنشآت وفرص التدريب الرياضى، والأنشطة الترويحية، ومن أهم أهداف هذه المدارس تنمية الاستعدادات النفسحركية، والمهارات الحركية وصقلها لبلوغ أعلى المستويات الرياضية المطلوبة لتمثيل مصر فى المحافل والمسابقات الدولية. وتعنى هذه المدارس بإتباع أحدث الأساليب فى التخطيط والرعاية المتكاملة للموهوبين رياضيًا، فى سبيل بناء قاعدة رياضية. وتشمل الدراسة بها جانبين يتمثل الأول منهما

فى جميع المواد الدراسية التى يدرسها الطالب العادى بمراحل التعليم الرسمى المعتاد، والثانى فيما يتصل بالألعاب الرياضية التى يشملها اختصاص المدرسة من برامج وساعات تدريبية وفرص احتكاك.

رعاية الموهوبين والمتفوقين فى الدول العربية:

أخذ الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين فى الدول العربية يتنامى خلال الربع الأخير من القرن العشرين الميلادى، وفيما يلى عرض موجز لمعالم الاهتمام فى بعض الأقطار العربية:

- **تجربة الأردن:**

تم إنشاء **مركز السلط الريادى للطلبة المتفوقين عام ١٩٨٤** وكان من أهم مهامه اكتشاف الطلبة المتفوقين، وتقديم مستويات متقدمة إثرائية فى العلوم والرياضيات، واللغتين العربية والإنجليزية، والحاسوب، وتهيئة فرص النشاط الإبداعى وفقًا للإمكانات والاهتمامات الخاصة لكل طالب (نادية السرور، ١٩٩٨).

وأعدت وزارة التربية والتعليم مشروعًا لرعاية الموهوبين والمتفوقين فى مراحل التعليم المختلفة، لاستثمار قدراتهم، وإمدادهم بالوسائل والإمكانات التى تمكنهم من البحث والاكتشاف، وتطوير قدراتهم الإبداعية فى المجالات المختلفة لاسيما العلوم والرياضيات واللغات، وإعداد قيادات المستقبل فى التخصصات العلمية والفنية والأدبية. وقد بدأ تنفيذ هذا المشروع خلال العام الدراسى ١٩٨٦/ ١٩٨٧، وكان من أهم معالمه:

- إنشاء مركز التميز التربوى ١٩٩٢ لإعداد الكوادر التعليمية، وتطوير الخطط الدراسية والمناهج بحيث تستجيب لاحتياجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين.

- إنشاء مدرسة اليوبيل عام ١٩٩٣، وهى مدرسة ثانوية مختلطة مدة الدراسة بها أربع سنوات، ويختار طلابها بعناية وفق مراحل متعددة وباستخدام محكات معينة (تحصيل دراسى، اختبار استعداد أكاديمى، قائمة سمات

سلوكية) وتعنى المدرسة بتقديم مناهج خاصة إثرائية، ومقررات إضافية طبقًا لاحتياجات طلابها، وبرامج أنشطة تربوية شاملة فى المجالات العلمية والثقافية والفنية والرياضية والاجتماعية، إضافة إلى برامج فى الإرشاد والتوجيه، والتربية القيادية، والبحوث والدراسات الميدانية وخدمة المجتمع (فتحى جروان، ١٩٩٨).

- إنشاء حديقة الحسين للعلوم بهدف تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب المدارس نحو استخدام العلوم والتكنولوجيا بشكل موسع.

- **تجربة المملكة العربية السعودية:**

أنشأت **السعودية مدرسة الفهد** التى جعلت من بين أهدافها التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب، واكتشاف الموهوبين والعناية بهم، والعمل على تنمية استعداداتهم ومواهبهم من خلال البرامج العامة والخاصة، كما ظهر التعليم الثانوى المطور الذى يكفل للطلاب فرصًا أفضل فى اختيار البرامج المناسبة لقدراتهم، ويحقق المزيد من الرعاية للطلاب الموهوبين والمتفوقين. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٠).

كما تبنت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية **مشروعًا للكشف عن الموهوبين ورعايتهم فى المملكة العربية السعودية** بدأ فى ١/ ٤/ ١٤١١هـ وانتهى فى عام ١٤١٣هـ* وجاء تقريره النهائى فى تسعة مجلدات شملت: الملخص والتوصيات، اختبار وكسلر المعدل لذكاء الأطفال، مقياس المقدرات العقلية، اختبار تورانس للتفكير الإبداعى، استبانة الميول، برنامج التعرف على الموهوبين والكشف عنهم، البرنامج الإثرائى التجريبى فى العلوم، البرنامج الإثرائى التجريبى فى الرياضيات، والمفاهيم السائدة عن الموهوبين وطرق الكشف عنهم ورعايتهم.

ويعد **برنامج الاستثمار فى المواهب الإنسانية** الذى بدأ العمل فيه بالمملكة من

---

* عبد الله النافع آل شارع وآخرون مشروع الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم. الرياض.

العام الدراسى ١٤١٨- ١٤١٩هـ فى أول مركز بمجمع الأمير سلطان التعليمى بمدينة الرياض أحد نواتج التوصيات والمقترحات التنفيذية لهذا المشروع. ويهدف البرنامج لتأسيس العديد من مراكز رعاية الموهوبين بجميع أنحاء المملكة وفق خطة تنفيذية متدرجة لتخدم ما بين ١ و٢٪ من الطلاب الفائقين من حيث: الموهبة والتفوق العقلى والتفكير الإبداعى، والتحصيل الدراسى والمقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة. ويشمل ذلك تهيئة برامج إثرائية وأنشطة إضافية ذات خصائص نوعية تستجيب لاستعدادات هؤلاء الطلاب، وتتيح لهم التنافس من خلال المسابقات والمعارض على مستوى المناطق التعليمية والمملكة، وتحفيز وإبراز مواهبهم ومقدراتهم، وتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية لهم ولأسرهم. وتضمنت الوحدات التى تم تأسيسها لتحقيق هذه الأهداف وحدة للرعاية وإعداد البرامج الإثرائية لتنمية المواهب فى مجالات: القرآن الكريم والشريعة الإسلامية، الأدب، والعلوم، والرياضيات والحاسب، والفنون، والمواهب الرياضية. (محمد التويجرى وعبد المجيد منصور، ٢٠٠٠: ٣٢٧-٣٣٢).

كما أنشئت عام ١٤٢١هـ الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات بوزارة التربية والتعليم للمساهمة فى تقديم الرعاية اللازمة لهم بمدارس التعليم العام، وفى عام ١٤٢٠ هـ تم إنشاء مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لتوفير الدعم المالى والعينى لبرامج ومراكز الكشف عن الموهوبين وتقديم المنح من أجل تنمية طاقاتهم، وإعداد البرامج والبحوث فى مجالات الموهبة والتفوق. وتشارك المؤسسة وزارة التربية والتعليم تنظيم الملتقيات الصيفية التى تتضمن مناشط إثرائية مكثفة للموهوبين والموهوبات بمدارس التعليم العام بالمملكة بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، كما تشارك عددًا من الجامعات ومراكز الأبحاث، والشركات الكبرى تنظيم برامج "موهبة" الصيفية لرعاية الطلبة الموهوبين والموهوبات رعاية متكاملة من النواحى العقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية. وتشمل هذه البرامج أنشطة علمية واجتماعية وثقافية لمساعدتهم على اكتساب وتنمية ما يتمتعون به من استعدادات وقدرات عقلية ووجدانية ومهارات شخصية.

- **تجربة العراق:**

ظهر الاهتمام واضحًا بالموهوبين والمتفوقين فى العراق بداية من عقد السبعينيات من القرن العشرين، حيث عقدت أول ندوة متخصصة لرعاية الموهوبين فى يونيو / حزيران ١٩٧٩، وصدر قانون مدارس الموهوبين فى العلوم رقم ١٠٥ عام ١٩٨٥، وارسلت وفود إلى كل من روسيا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة للتعرف على تجاربها فى مجال رعاية الموهوبين.

وفى عام ١٩٨٨ طبقت تجربة التسريع، كما افتتحت أول مدرسة للموهوبين عام ١٩٩٨ لاستيعاب الطلبة الذين يتم اكتشافهم ضمن المرحلتين المتوسطة والإعدادية (٣ سنوات لكل منها) ممن يتم انتقاؤهم وفقًا لضوابط واختبارات معينة (ذكاء عال، تفكير إبداعى، معدل تحصيلى ممتاز فى مهارات متخصصة ؛ كالرياضيات والطبيعيات فى الصفين الخامس والسادس الابتدائى) وتم تخريج أول دفعة من هذه المدرسة عام ٢٠٠٤ وتم قبول طلابها بالجامعة الأمريكية بقطر.

وتركز هذه المدرسة على الدراسة الذاتية وتنمية مهارات البحث وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والإبداعية، واتخاذ القرارات، ومهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، كما تركز على تنمية التوافق الشخصى والاجتماعى، وتقبل الذات والثقة بالنفس، والدافعية وحب الاستطلاع والخيال، وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسئولية.

ويدرس الطلبة مواد متنوعة ومتطورة فى الرياضيات والعلوم والاجتماعيات، واللغات والباراسيكولوجيى والحاسوب، كما تيسر المدرسة لطلابها برامج فى الإرشاد والتوجيه التربوى والإرشاد الأكاديمى. (وصال محمد الدورى، ٢٠٠٦)

- **تجربة ليبيا:**

تم افتتاح مراكز ريادية لرعاية الموهوبين من بينها مركز بن الهيثم لرعاية المواهب (١٩٨٩) ومركز الفاتح لرعاية المتفوقين (١٩٩٤) فى بنغازى ومن أهم البرامج التى يقدمها برامج التربية القيادية، ومهارات التفكير، والحاسب الآلى، والدراسات

الميدانية، والإرشاد الجامعى والمهنى، والاتصال. ويتم قبول الطلاب بالمركز وفقًا لخطوات متدرجة تبدأ بترشيحهم عن طريق مدارسهم أو أولياء أمورهم – من الصف الثامن بالتعليم الأساسى – بحيث لا تقل تقديرات نجاحهم فى السنوات السابقة عن ممتاز، ثم اجتياز اختبارات القبول (الذكاء والتحصيل) وتنقسم الدراسة بالمركز إلى مرحلتين هما: التعليم الأساسى (الصفين الثامن والتاسع) والتعليم المتوسط الثانوى الذى يضم التخصصين الطبى والهندسى (نبيلة بلعيد، ٢٠٠٣).

- **تجربة سوريا:**

بدأ الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين فى سوريا بإصدار المرسوم التشريعى رقم ٣٣ عام ١٩٧١ بإعطاء منحة شهرية للطلاب المتفوقين فى امتحان الشهادة الإعدادية، كما أنشأت وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٠ دائرة للتربية الخاصة من بين مهامها وضع الاستراتيجيات والخطط الخاصة بالموهوبين. كما عقدت الوزارة عددًا من الندوات وورش العمل تحت شعار "رعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين" لتحديد أولويات الاهتمام بالموهوبين وتطوير تعليمهم. (هالة شريف، ٢٠٠٦)

- **تجربة السودان:**

بدأت عمليات الكشف متعدد المعايير عن الأطفال الموهوبين بالسودان عام ٢٠٠٣ بأحد المدارس الخاصة بولاية الخرطوم. كما تم إنشاء الهيئة القومية لرعاية الأطفال الموهوبين بالسودان عام ٢٠٠٦ تحت رعاية مباشرة من رئاسة الجمهورية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم. (عمر خليفة، ٢٠٠٨)

واستحدثت **دولة الإمارات العربية** إدارة خاصة لبرامج ذوى القدرات الخاصة شملت قسمًا للموهوبين والمتفوقين يعنى بتطوير أساليب اكتشافهم ورعايتهم، كما طوّرت برامج التعليم الثانوى فى عدد من الدول العربية ومنها **الكويت وقطر والعراق وسوريا** لتحقيق المزيد من الاهتمام بالطلاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم.

واهتمت الدول العربية بإنشاء الروابط والمنظمات والمؤسسات القومية والإقليمية التى تعنى خصيصًا بشئون الموهوبين والمتفوقين وبإجراء البحوث فى هذا الميدان، وعقد الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية حول مختلف قضاياهم، أو تدمج هذه الاهتمامات ضمن اختصاصاتها. ومن بين أهم هذه المنظمات والمؤسسات:

- **المجلس القومى للطفولة والأمومة، مصر.**
- **المجلس العربى للطفولة والتنمية، القاهرة.**
- **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.**
- **المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين، الأردن.**
- **مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض.**
- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.**
- **المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.**
- **مؤسسة نور الحسين، الأردن.**
- **مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض.**
- **رابطة المتفوقين (أوائل الثانوية العامة)، مصر.**

وانعقدت على المستويين القومى والإقليمى بالوطن العربى عدة ندوات ومؤتمرات عكست الاهتمام المتزايد باكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ومن بينها: **حلقة تربية الموهوبين والمتفوقين فى البلاد العربية بمقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالقاهرة (١٠-١٥مايو١٩٦٩)، وندوات مكتب التربية العربى لدول الخليج فى بغداد ١٩٨٤، والبحرين ١٩٨٩، ودولة الإمارات ١٩٩٤، والمؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة بالقاهرة ١٩٩٥، كما عقد المؤتمر القومى الأول للموهوبين بالقاهرة ٢٠٠٠، والمؤتمر الوطنى الأول للفائقين والموهوبين بدولة الإمارات العربية ٢٠٠١، والمؤتمر العلمى الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"، كلية التربية جامعة**

أسيوط، ٢٠٠٢، المؤتمر العلمى السنوى الرابع عشر "اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم فى الوطن العربى بين الواقع والمأمول" كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٦.

وعلى المستوى الجامعى عنيت بعض كليات التربية بإنشاء بعض الأقسام العلمية والشعب الدراسية للتربية الخاصة ومن بينها كليات التربية بجامعات: **عين شمس، وحلوان بجمهورية مصر العربية، والملك سعود بالمملكة العربية السعودية، والإمارات بدولة الإمارات العربية.**

كما نشطت حركة البحث العلمى فى قضايا الموهبة والتفوق والإبداع من خلال الدراسات العليا بعديد من الجامعات العربية، بل إن **جامعة الخليج العربى بالبحرين قد أنشئت عام ١٩٨٧ برنامجًا مستقلًا لدبلوم الدراسات العليا والماجستير فى التربية الخاصة تخصص التفوق العقلى والموهبة وذلك بهدف إعداد المتخصصين فى هذا المجال بمنطقة الخليج العربى**، ورفع كفاءة المعلمين والإخصائيين النفسيين العاملين فيه وإكسابهم المهارات الأساسية، من مثل تخطيط البرامج، ووضع المناهج التى تلبى الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة، والقيام بالبحوث العلمية فى مجال الموهوبين فى مختلف النواحى الأكاديمية والتطبيقية.

الفصل الثانى

الموهبة والتفوق.. تعاريف ونماذج

- مقــدمــة.
- **أولًا: المــوهبــة.**
- **ثانيًا: التفوق العقلى والذكاء.**
- **ثالثًا: نماذج ونظريات فى الموهبة والتفوق.**
  - نموذج تيلور متعدد المواهب.
  - نموذج رينزولى ثلاثي الحلقات.
  - نموذج فؤاد أبو حطب.
  - نظرية جاردنر فى الذكاءات المتعددة.
  - نموذج النجمة لتاننبوم.
  - نظرية ستيرنبرج.
  - نموذج فيلدهاوزن.
  - نموذج جانيه الفارق.
- **خـلاصــة.**



الفصل الثانى

الموهبة والتفوق.. تعاريف ونماذج

مقدمة:

يعانى مفهوما **الموهبة والتفوق Giftedness & Talent** من الإبهام والغموض الذى يصل إلى حد الخلط والتشويش، وقد يرجع ذلك إلى التداخل بين المفهومين من حيث المعنى اللغوى، فالموهوب والمتفوق فى قاموس ويبستر Webster يعنيان من لديه مقدرة أو استعداد طبيعى، والموهبة والتفوق يشيران فى اللغة العربية إلى معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز. فالموهبة تعنى العطيّة، وكل ما أمكنك الله منه ومنحك إياه، كما تعنى الاستعداد الفطرى لدى المرء للبراعة فى فن أو نحوه. أما التفوق فهو من "فوق" وهى ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع، وفاق الرجل أصحابه أى فَضُـلَهم وعلاهم بالشرف وصار خيرا منهم، والفائق هو الجيد من كل شئ والممتاز على غيره من الناس.

كما قد يرجع التشويش فى معنى المصطلحين إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين لهما سواء فى المؤلفات والبحوث العربية أم الأجنبية، **فقد استخدم بعض الباحثين المصطلحين مترادفين وبمعنى واحد** من أمثال ويتىWitty (1953-1975) ومارلاند Marland (1972) وكيرك Kirk وزملائه (1997) ، **وركز بعض الباحثين على أحـد المفهومين دون إشارة إلـى المفهوم الآخر**، حيث استخدم تايلور Taylor (1967-1986) وريس Rice (1970) **مصطلح Talent**، بينما استخدم رينزولى

Renzulli (1979) ومونكس Monks (1992) **مصطلح Giftedness**. واستخدم تاننبوم Tannenbaum (1983) المصطلح Giftedness ليعنى به الطاقة الكامنة التى تعبر عن نفسها فيما بعد لدى البالغين فى صورة **طاقة منّماة أو مستثمرة Developed Talent** ومع ذلك فقد أكد أن الموهوبية والتفوق يستخدمان بطريقة مترادفة ليشملا المقدرات العامة التى لايمتلكها أكثر مـن واحد أو أثنين فى المائة من الأفراد فـى كـل مرحلة نمائية (Tannenbaum, 1993: 3).

وميز نيو لاند(Newland, 1976: 24) بين الموهبة والتفوق على أساس أن الأفراد الذين يحققـون إنجـازات اجتماعية متميزة دون توافـر مستوى مرتفع مـن المقدرة العقلية العامة يعدون موهوبين،أمـا مـن يحققون هذه الإنجازات نتيجة لما لديهـم من استعدادات أو مقدرات عقلية فيعدون متفوقين.**أما جانيه (Gagné, 1985,1993,2003) فربما يكون الوحيد الذى ميّز بين المصطلحين على أساس نمائى** وأوضح كيف يتأسس أحدهما على الآخر،فقد ربط بين **Giftedness–بمعنى الموهبة**–والاستعدادات الفطرية العقلية والخاصة، والتى يمكن أن تنمو وتتطور إلى **Talent بمعنى تفوق** من خلال معدل أداء فوق المتوسط فى مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنسانى– كما سنعرض لذلك تفصيلا فيما بعد– وهو ما يتفق معه المؤلف.

أمـا فـى المؤلفات العربية فقد شاعت ترجمات واستخدامات مختلفة لكـل من Giftedness وTalent فقد استخدمهما البعض **بمعنى واحد هو الموهبة** (كمال دسوقى ١٩٨٨، ١٩٩٠، فاروق الروسان ١٩٩٦) واستخدم عبـد السلام عبد الغفار(١٩٧٧) **الموهبة بمعنى Talent والتفوق العقلى بمعنى Giftedness** وأوضح أن الرأى القائل بأن المتفوقين هم الموهوبين هو الأكثر قبولًا وانتشارا بين المتخصصين، بينما ذهب البعض (فتحى عبد الرحيم وحليم بشاى ١٩٨٠، وعبد الله النافع ١٩٨٦، وكمال مرسى ١٩٩٢) إلى **استخدام مصطلح الموهبة بمعنى Giftedness** وذهبت نادية السرور (١٩٩٨) إلى استخدام مصطلح التميز بالمعنى نفسه.كما طرح كمال مرسى مصطلحا آخر مرادفا للمصطلح الإنجليزى نفسه هـو

النبوغ، ثم زاد الأمر تعقيدًا عندما جعل الموهوبين Gifted إحدى فئات النابغين Gifted (١٩٩٢: ٢٣-٢٤).

واستخدم عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوى فى مقدمة ترجمتهما لكتاب "تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين"(١٩٩٩: ١٠-١١)المصطلحين كمفهومين متمايزين،على أساس أن **مصطلح المتفوقين** يشير إلى الأطفال الذين يتميزون بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسى العام، أو المستوى العقلى الوظيفى بصورة عامة، بينما يشير **مصطلح الموهوبين** إلى أولئك الأطفال الذين يتميزون بمقدرات خاصة تؤهلهم للتفوق فى مجالات معينة أكاديمية أو فنية أو مهنية، ولا يتميزون بالضرورة بمستوى مرتفع من حيث الذكاء العام أو التحصيل الدراسى.فقد يتميز بعضهم فى الرياضيات،وبعضهم فى الكيمياء أو القراءة أو الأدب.

ويبدو مما تقدم وجود اختلافات واسعة بين الباحثين من حيث استخدام ألفاظ عديدة للإشارة إلى الأفراد الذين يتميزون باستعدادات ومقدرات متميزة أو غير عادية، وعدم وجود حد أدنى للاتفاق على معنى محدد واضح للمفهومين الأكثر شيوعًا فى هذا الصدد وهما الموهبة والتفوق،وهل هما مترادفين أم متمايزين، مما خلق حالة من الالتباس والتداخل وربما الغموض. هذا الالتباس والخلط قد يجعلنا نتحدث عن مفاهيم مختلفة فى جوهرها وكأنها واحدة أو العكس، كما قد يؤدى إلى تعميمات لا أساس لها من الصحة، إضافة إلى أن غموض المفاهيم يؤدى فى غالب الأمر إلى صعوبات جمة فى عمليات التعرف على الموهوبين والمتفوقين، وتقدير أعدادهم، وبناء البرامج اللازمة لرعايتهم وتنمية طاقاتهم واستعداداتهم.

ويشير فتحى جروان (١٩٩٩: ٤٨-٤٩) فى هذا الصدد إلى أن التعريف الواضح لكلا المفهومين هو بمثابة حجر الزاوية فى عملية إعداد برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، فالتعريف هو الذى يحدد أدوات أو وسائل القياس الممكن استخدامها فى عملية الكشف والتشخيص أو التعرف عليهم، والتى تبنى على أساسها عملية اتخاذ القرار سواء بالنسبة لمن سيتم اختيارهم وإلحاقهم بهذه البرامج،

أم من سيتم رفضهم،كما أن للتعريف علاقة قوية بأهداف تلك البرامج ومناهجها، والخدمات التربوية التى تقدمها،وبناء عليه فإن أى تعريف ينبغى أن يشير بوضوح إلى مستوى المقدرة المقبولة، ونوع الموهبة والتفوق المطلوب للاستفادة من خدمات هذه البرامج.

وقد يكون من المفيد ونحن بصدد التمييز بين مفهومى الموهبة والتفوق استعراض تطور تعريف كل منهما وما طرأ عليه من تغيرات وتحولات عبر مرور السنين ومع تزايد معلوماتنا عن طبيعة التكوين والنشاط العقلى للفرد.

أولاً : الموهبة : Giftedness

قصد بهذا المصطلح فى بادئ الأمر الاستعدادات أو المقدرات الخاصة التى تمكن الفرد من التفوق فى مجالات أو نشاطات غير أكاديمية؛ كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى، والشعر والتمثيل، والمهارات الميكانيكية. وكانت الفكرة الشائعة أن هذه الاستعدادات ذات أصل تكوينى وراثى لا يتعدل، وأنها بعيدة الصلة بالذكاء. وهو الأساس الذى بنيت عليه بحوث كل من جالتون (Galton, 1869) عن العبقرية الموروثة، وسيشور (Seashore, 1922) عن المواهب الموسيقية.

وقد ذهب كلا من لانج وإيكباوم (١٩٣٢) إلى أن المواهب عبارة عن مقدرات خاصة ذات أصل تكوينى وراثى لا ترتبط بذكاء الفرد، بل إن بعضها قد يوجد بين المتخلفين عقليًا (فى: عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧: ٣٠).

بيد أن النظرة إلى الموهبة على إنها تتعلق بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء أو المجالات الأكاديمية سرعان ما أخذت فى التبدل،ولاسيما مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث من **أن الذكاء عامل رئيس فى تكوين المواهب وفى نموها، ومن أن المواهب فى نهاية الأمر هى محصلة للتفاعل بين كل من العوامل الوراثية من جانب، والعوامل الدافعية وخصائص الشخصية الخاصة بالفرد، والعوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية من جانب آخر، إضافة إلى ما أكدته هذه النتائج من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب، وإنما تشمل المجالات الأكاديمية**

أيضًا بحسب ما يتهيأ للفرد من فرص لاستثمار طاقاته العقلية من خلالها. ويستشهد بعض الباحثين-ممن لازالوا متمسكين بأن الموهبة تختص بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء- ببعض حالات استثنائية من المتخلفين عقليا موهوبة فى الفنون أو الموسيقى أو الذاكرة الرقمية، إلا أن الاستشهاد ببعض حالات فردية نادرة لا يصح أن يكون قاعدة لتعميم القول بأن الموهبة لا ترتبط بذكاء الفرد، أو أنها مستقلة عنه.

واستخدم عبد الله النافع (١٩٨٦) مصطلح الموهوبين باعتباره مفهومًا شاملًا لفئات متعددة، حيث صنف الموهوبين إلى ثلاث فئات هى: **المتفوقون عقليا (الحاصلون على معاملات ذكاء ١٤٠ فأكثر على اختبار ذكاء فردى)، والأطفال المبدعين والأطفال ذوو المواهب والمقدرات الخاصة وهم من يبدون نبوغًا وتميزًا فى بعض المهارات العقلية والمواهب الفنية كالأدب والفن واللغات والرياضيات والميكانيكا والألعاب الرياضية (ص: ١-٣).**

وقد عرفت كلارك (Clark,1992)الموهبة فى إطار نظرتها للطبيعة الإرتباطية لأنشطة المخ ووظائفه على أنها **"مفهوم بيولوجى يعنى مستوى مرتفعًا من الذكاء، يشير إلى نمو متسارع لوظائف المخ وأنشطته يشمل الإحساس البدنى والعواطف والمعرفة والحدس، ويمكن أن يكون التعبير عن هذا النشاط فى صورة مقدرات مرتفعة فى المجالات العقلية المعرفية، والإبداعية، والاستعداد الأكاديمى، والقيادة، والفنون المرئية والأدائية، وهو ما يستلزم خدمات وبرامج وأنشطة لا توفرها المدرسة العادية، حتى يمكن للموهوبين تنمية استعداداتهم وتطويرها بشكل كاف"**.

وهكذا بدأ الربط أخيرًا وبصورة واضحة بين الموهبة ومستوى ذكاء الفرد، كما اتسع مفهوم الموهبة ليشمل تلك الاستعدادات الفطرية التى تؤهل الفرد للتفوق فى جميع المجالات المقبولة اجتماعيا سواء أكانت أكاديمية أم غير أكاديمية، بعد أن كان المفهوم قاصرا على المجالات غير الأكاديمية دون غيرها، وسوف يتم عرض المزيد من تعريفات الموهبة والتفوق فى الجزء التالى من هذا الفصل ضمن النماذج والنظريات.

ثانيًا: التفوق العقلى: Talent

التفوق العقلى والذكاء:

أوضح كيرك وزملاؤه (Kirk & Gallagher and Anastasiow, 1997) أن الاستخدام التقليدى للموهبة والتفوق يؤكد على الجانب العقلى Intellectual، ومن ثم فإن التعريفات المبكرة لمصطلح التفوق كانت تربطه بالأداء على اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء لوصف الأطفال الذين يحرزون معدلات ذكاء ١٣٠ أو ١٤٠ فأكثر، وهم يمثلون من ١: ٣٪ ممن هم فى مثل عمرهم الزمنى بالمجتمع السكانى (P.127).

وكان لويس تيرمان(Terman, 1925) فى دراسته الشهيرة التى بدأها عام ١٩٢١ قد استخدم محك الذكاء المرتفع للتعرف على الأطفال المتفوقين (بمعنى Gifted) وحدد لذلك نسبة ذكاء ١٤٠ فأكثر- باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه- بينما حددت ليتاهولنجورث Hollingworth فى تجاربها عـن البرامج التربوية بفصول المتفوقين (١٩٢٣، ١٩٣٤) معاملات ذكاء تراوحت بين ١٣٠ و١٥٠ فأكثر- باستخدام المقياس نفسه- لانتقاء الأطفال الملتحقين بهذه الفصول، وعرفت الطفل المتفوق بأنه "الطفل الذى يضعه معامل ذكائه ضمن أفضل ١٪ من القطاع السكانى الذى ينتمى إليه" وذكرت صراحة أنها لا تعرف طريقة موضوعية أخرى للتعرف على الأطفال المتفوقين عقليًا سوى استخدام اختبارات الذكاء.(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧: ٩٨)

ويشير جيرهارت (Gearheart, 1980) إلى أن جميع تعريفات التفوق قبل عام ١٩٥٠ كانت تركز بوضوح على المقدرة العقلية الفائقة أو نسبة الذكاء العالية، وكانت الوسيلة المعتادة لإلحاق الطفل ببرامج المتفوقين هى ترشيحات المعلمين الذين كانوا يتخيرون- بناء على ذلك- الأطفال الأذكياء ممن يظهرون تفوقًا أكاديميًا ملحوظًا، وحتى عندما كان يستخدم مصطلح الموهبة فإنه كان يقصد به الموهبة الأكاديمية التى تتبدى فى التحصيل المدرسى المرتفع (P: 354).

وقد أدى ربط مفهوم التفوق بمعاملات الذكاء المرتفعة ١٢٥ أو ١٣٥ فأكثر- على الأقل فيما يتعلق بالبرامج المدرسية- إلى تجاهل المظاهر أو الأشكال الأخرى من التفوق فى الفنون والموسيقى والقيادة والرياضة وغيرها، وإلى الاعتقاد بأن نتائج اختبارات الذكاء أو التحصيل الأكاديمى هى المقياس المناسب لجميع الوظائف العقلية والمحك الوحيد للتفوق. وهو ما أدى ببعض الباحثين إلى طرح تعريفات أوسع لمفهوم التفوق العقلى وكان من أوائل هذه التعريفات تعريف **بول ويتى (Witty,1953) الذى تبنته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين (AAGC)ويشير فيه إلى أن الأطفال والشباب المتفوقين هم ذوو الأداء المتميز فى مجالات الموسيقى والفنون والقيادة الاجتماعية، وغيرها من الأشكال الأخرى من التعبير التى تحظى بتقدير المجتمع. ثم طوّر هذا التعريف فيما بعد (Witty,1975: 43) ليشمل "أى طفل يكون أداؤه فى أى ضرب من ضروب النشاط البشرى مميزا ولافتا للنظر بصورة متسقة أو متكررة"**.

ومن العوامل الأساسية التى أسهمت فى تطور مفهوم التفوق العقلى وشموله لمظاهر أكثر تعددًا من مجرد الذكاء العام، وأدت إلى تغير النظرة إلى التكوين العقلى للفرد وما يحتويه من مقدرات متنوعة، تلك النماذج التى طرحها عدد من العلماء للمقدرات العقلية فى محاولة توسيع مفهوم الذكاء متجاوزين مفهوم العامل (الذكاء) العام الذى اقترحه سبيرمان (Spearman,1923) ورأى "أنه يوجد فى جميع مقدرات الإنسان، ومن ثم يصبح الأساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من موقف لآخر" (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٨: ١٦٧-١٦٨)

فقد تحدث ثورندايك Thorndike عن وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هى: **الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكى، والذكاء الاجتماعى**. وتوصل ثيرستون Thurston (1938, 1948) إلى مجموعة من المقدرات العقلية الأولية تمثل أنواعًا مختلفة من الوسائط التعبيرية عن النشاط العقلى من بينها: **المقدرة اللفظية، والعددية، والاستدلالية،وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة،والطلاقة اللغوية، وسرعة الإدراك**.

وأكد سيرل بيرت C.Burt (1949) وفيليب فرنون Vernon (1960) فى نموذجيهما على أن التكوين العقلى للفرد يتخذ شكلًا هرميًا يشمل عدة مستويات متدرجة حيث يقع العامل – أو الذكاء- العام فى قمة الشكل، وتتفرع منه مجموعة من المستويات أو العوامل أو المقدرات الطائفية الكبرى والصغرى والخاصة التى تغطى مدى واسعًا من النشاط العقلى للفرد.

كما ظهرت خلال الثمانينيات من القرن العشرين نماذج جديدة لعل من أهمها **نظرية جاردنر فى الذكاءات المتعددة (1983)، ونظرية ستيرنبرج (Sternberg,1985,1986) التى يفترض فيها وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هى: الذكاء التكوينى Componential، والذكاء الموقفى أو السياقى Contextual، والذكاء التجريبى Experimential.**

ويعد النموذج الثلاثى الذى قدمه جيلفورد(Guilford, 1956)فى نظريته عن بنية العقل، ونمو معرفتنا بنتائج البحوث المتصلة به، والمقدرات العقلية المختلفة – ١٥٠ مقدرة مفترضة- نقطة تحول اتسع بعدها نطاق التفوق العقلى عن ذى قبل ليشمل أنواعًا متعددة من مظاهر النشاط العقلى للفرد من بينها التفكير الإبداعى، بعد أن ظل التفوق محصورًا لفترة ليست بالقصيرة فى المستويات العليا من الذكاء أو التحصيل الأكاديمى وحدهما. كما أصبح واضحا أن الاعتماد على مقاييس الذكاء الحالية بمفردها فى مجال التفوق العقلى لا يؤدى سوى إلى اكتشاف حوالى ١٢ مقدرة عقلية فقط، ومن ثم إغفال بقية المقدرات المفترضة فى نموذج جيلفورد ومن بينها على سبيل المثال مقدرات التفكير الإبداعى.

وقد خلص تورانس (Torrance, 1962:5) من بعض دراساته إلى نتيجة مؤداها أن اختيار المتفوقين باستخدام مقاييس الذكاء وحدها يؤدى إلى إغفال حوالى ٧٠٪ من الطلاب ذوى المستويات المرتفعة من حيث المقدرة على التفكير الإبداعى.

كما كشفت نتائج الدراسات عن أن مفهوم الذكاء يختلف عن مفهوم الإبداع، وعن أن كـلا منهما يعتمد عـلى مهارات عقلية مختلفة عـن الآخر، فالذكاء يعتمد

على مـا يطلق عليه **التفكير التقريرى أو التقاربى Convergent** الذى لا يفترض سوى حـل واحد صحيح للمشكلة المطروحة *، وذلك على العكس من **التفكير الإبداعى الذى يعتمد أكثر على ما يطلق عليه التفكير التغييرى أو التباعدى Divergent** الذى يفترض وجود مدى واسعا مـن الاستجابات أو الحلـول الصحيحة للمشكلة المطروحة **، بحيث تتجاوز هذه الاستجابات محدودية المعلومات المعطاة، ذلك أن التفكير الإبداعى ينطوى على التوليد الغزير للأفكار سواء من الناحية الكمية (طلاقة) أم النوعية (مرونة وأصالة)، وعلى تجريب الكثير من الاحتمالات، علاوة على أن التفكير التباعدى الذى يقوم عليه الإبداع لا يتدرج خطوة خطوة فى تسلسل تتابعى مثلما هو الحال فى التفكير التقاربى، وإنما قد يتخذ شكل الوثبات أو القفزات.

وهناك ما يشبه الاتفاق بين الباحثين عموما على أنه توجد علاقة إيجابية بين كل من الذكاء والإبداع، وأن هذه العلاقة تميل إلى التلاشى فى المستويات المرتفعة من الذكاء، فقد توصل بيجات (Bejat,1975) إلى أن الأفراد الذين تنخفض معدلات ذكائهم عن المتوسط، عادة ما يكونوا مبدعين، أما ذوو الذكاء العادى والمرتفع فربما يكونوا أو لا يكونـوا مبدعين. لذا يقال أن الذكاء شرط ضرورى للإبداع لكنـه ليس كافيا.

ويعنى ذلك أمران: أولهما أنه لابد من وجود حد أدنى من الذكاء لكى يكون الفرد مبدعًا فى أحد المجالات. وهذا الحد الأدنى من الذكاء قد يختلف تبعًا لمحتوى كل مجال من مجالات الإبداع. فقد أوضح هدسون Hudson أن الحد الأدنى والأعلى من الذكاء اللازمان للإبداع فى مجال العلوم هما ١١٥ و١٢٥، وفى مجال الفنون ١٠٠ و١١٥. (فى: روشكا، ١٩٨٩: ٥٦).

---

* مثال: عندما نسأل ما عاصمة جمهورية مصر العربية؟ فإن الإجابة الصحيحة الوحيدة هى مدينة القاهرة وليس أية مدينة أخرى.

** مثال: عندما نسأل عن أكبر عدد ممكن من الاستخدامات غير المعتادة لعلبة فارغة، أو لقالب طوب، أو عندما نقص على شخص ما قصة قصيرة ثم نطلب إليه ذكر أكبر قدر ممكن من العناوين الطريفة لها، فإن مثل هذه الأسئلة تستثير عددا غير محدود من الإجابات الصحيحة المحتملة.

أما الأمر الثانى فهو أن الفرد قد يتمتع بمستوى مرتفع جدًا من حيث الذكاء لكنه قد لا يكون مبدعًا بالضرورة ربما لافتقاره لمقدرات الإبداع، أو لإعاقة هذه المقدرات عن النمو- فى حالة وجودها- نتيجة عوامل أخرى معاكسة تتعلق بالنواحى الدافعية لدى الفرد وظروفه البيئية غير المواتية، وكلاهما يلعب دورًا حاسمًا فى الإبداع.

وتمشيًا مع النماذج الجديدة للمقدرات العقلية، ونتائج البحوث والدراسات الخاصة بها والتى كشفت فى مجملها عن أن الذكاء ليس مجرد مقدرة عقلية واحدة أو عامة، وإنما هو مجموعة من المقدرات المتنوعة **بدأت تتوالى مجموعة من التعريفات الجديدة للتفوق تؤكد على أنه يتجاوز ما هو أبعد من مجرد الذكاء العام، أو مستوى التحصيل الأكاديمى المرتفع.**

وقد ذهب رينزولى وبورسيل (Renzulli & Purcell, 1996) إلى أن وجهات النظر الشاملة الجديدة بشأن الوجوه المتعددة للذكاء قد أسهمت فى خلق تغييرين على المستوى المحلى – بالولايات المتحدة الأمريكية- **تمثل أولهما** فى أن تعريفات موسعة للموهبة والتفوق قد تم تبنيها، ومع أن درجة معامل الذكاء قد ظلت هى الملمح الأساسى السائد فى عملية الكشف عن المتفوقين، إلا أن ٨٠٪ من الولايات الأمريكية قد استخدمت تعريفات تشمل الإبداعية كمظهر أساسى من مظاهر التفوق، وحوالى ٧٠٪ منها استخدمت تعريفات تشمل المقدرات الفنية، وأكثر من نصف الولايات اعتمدت تعريفات تشمل المقدرات القيادية.

أما التغير الثانى فقد تمثل فى استخدام محكات أكثر تعددًا وطرقًا أكثر تنوعًا من ذى قبل فى الكشف عن مظاهر الموهبة والتفوق لدى التلاميذ من مثل: تقديرات الأقران، والترشيحات الذاتية، وتقييم الإنتاج، وترشيحات الآباء والمعلمين، وغيرها، كما أعادت الكثير من المناطق التعليمية ترتيب إجراءات الكشف والتعرف فيها لكى تتسق مع تعدد مظاهر الموهبة والتفوق.

تعريف سيدنى مارلاند (مكتب التربية الأمريكى)

لعل من أكثر هذه التعريفات الجديدة للتفوق ذيوعا وشهرة ذلك التعريف الذى تضمنه تقرير سيدنى مارلاند (Marland,1972) إلى الكونجرس الأمريكى وتبنّاه مكتب التربية الأمريكى (USOE) فيما بعد، وينص هذا التعريف على أن **"الأطفال المتفوقين والموهوبين هم أولئك الذين يتم تحديدهم بوساطة خبراء متخصصين على أساس أنهم يمتلكون مقدرات عالية على الأداء الرفيع. ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج وخدمات تعليمية مختلفة تتجاوز تلك البرامج والخدمات التى تقدمها المدارس العادية، وذلك حتى يتسنى لهم تحقيق إنجازاتهم وخدماتهم لأنفسهم ومجتمعهم**. ويشمل هؤلاء الأطفال من يقدمون إنجازات ظاهرة، ومن لديهم مقدرات كامنة فى أى من المجالات الستة التالية:

١ – المقدرة العقلية العامة: General Intellectual Ability

وتشير إلى المقدرات العقلية العامة العالية أو الفائقة التى تميز المتفوقين عقليًا Intellectually Gifted أو المتفوقين من حيث التحصيل الأكاديمى Academically Gifted. وتركز معظم البرامج التقليدية المقدمة للموهوبين والمتفوقين على هذه الفئة ممن يتم التعرف عليهم باختبارات الذكاء التقليدية، أو التحصيل الأكاديمى.

٢– الاستعداد الأكاديمى الخاص: Specific Academic Aptitude

ويشير إلى الطلاب الذين يظهرون استعدادًا عاليًا للتميز فى مجال أو اكثر من المجالات التى يتضمنها المنهج الدراسى، كالرياضيات، أو العلوم، أو اللغات.

٣– التفكير الإبداعى أو الإنتاجى: Creative or Productive Thinking

ويشير إلى أولئك الذين يظهرون استعدادات ومقدرات غير عادية من حيث التفكير الإبداعى والإنتاجى، وتقديم حلول جديدة، وأفكار خيالية وطازجة، وفريدة أو أصيلة، ومتشعبة لما يعرض عليهم من مشكلات، وهم الموهوبين إبداعيًا Greativly Gifted.

٤ – المقدرة القيادية: Leadership Ability

وتميز من يطلق عليهم بالموهوبين فى الجانب النفس– اجتماعى Psychosocially Gifted ويتمتعون باستعدادات اجتماعية ومهارات قيادية رفيعة، وبالمقدرة على التأثير فى الآخرين فى النواحى العقلية أو الاجتماعية أو الدينية أو السياسية أو العسكرية، كما يتمتعون بالمقدرة على تحسين العلاقات الإنسانية، ومساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.

٥– المقدرة الفنية البصرية والأدائية: Visual and Performance Arts Ability

وتميز أولئك الذين يتمتعون بمقدرات ومهارات غير عادية فى الفنون البصرية والأدائية؛ كالفنون التشكيلية (رسم، تصوير، نحت، أشغال فنية) أو الموسيقية (أداء، تأليف، غناء) أو الأدبية (شعر، قصة، نثر) أو التمثيلية أو الدرامية.

٦– المقدرة النفسحركية: Psychomotor Ability

وتشمل الأطفال والشباب الذين يمتلكون مقدرات نفسحركية ومهارات رياضية فائقة، وغالبًا ما يشار إليهم بالمتفوقين والموهوبين حركيا أو رياضيا Kinesthetically or Athletically Gifted. (P.2)

ويؤكد هذا التعريف على أن الموهبة والتفوق يشملان مجالات عديدة، كما يشملان الأطفال الذين وصلوا إلى مستويات أداء فعلية رفيعة المستوى، وكذلك الذين يظهرون دليلا على تمتعهم بطاقات أو استعدادات كامنة فى مجال أو أكثر من هذه المجالات، وأن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى خدمات خاصة تختلف عما توفره المدرسة العادية للطلاب المتوسطين. كما يؤكد على أن التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتم عن طريق أشخاص مؤهلين وخبراء متميزين فى مجالات تخصصهم.

جدير بالذكر أن **مكتب التربية الأمريكى (1976)** قد أدخل تعديلا على هذا التعريف حذفت بمقتضاه المقدرة النفس– حركية لكونها متضمنة فى فئة الفنون

البصرية والأدائية، وكذلك حتى يمكن توفير الخدمات والرعاية الرياضية لجميع الطلاب سواء الموهوبين رياضيا منهم أم غير الموهوبين.

وتنص الصيغة المعدلة لهذا التعريف (1981) على أن **"الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يقدمون دليلًا على مقدرتهم على الأداء الرفيع فى المجالات العقلية والأكاديمية الخاصة والإبداعية والفنية والقيادية، ويحتاجون خدمات وأنشطة مدرسية غير معتادة للتطوير الكامل لهذه الطاقات والاستعدادات" (Clark,1992).**

ومما يؤخذ على هذا التعريف – رغم شموله وانتشاره- إغفاله للعوامل غير العقلية Non-Intellective Factors المزاجية والدافعية.

وعرّف فيليب فرنون وزملاؤه (Vernon et al, 1977) الأطفال المتفوقين بأنهم **الذين يتمتعون بمستوى ممتاز أو خارق Outstanding من حيث الذكاء العام أو فى مجال أو أكثر من المجالات الخاصة، والذين يظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما فى ذلك المقدرة الإبداعية. كما حددوا إضافة إلى ذلك عدة مجالات يقع على المدرسة عبء رعاية المتفوقين فيها وهى: الذكاء العام، والرياضيات والعلوم والهندسة، والفنون البصرية (التشكيلية) والموسيقى والدراما، واللغة والأدب، والألعاب الرياضية، والقيادة الاجتماعية، والإبداع** (PP.50-65)، وقريبًا من ذلك ذهب روس (Ross, 1993) إلى أن الموهوبين والمتفوقين هم الأطفال أو الشباب ذوى الآداء الفائق أو الفذ، أو الذين يظهرون مقدرات آدائية كامنة، أو مستويات عالية من الإنجاز لدى مقارنتهم بمن يماثلونهم فى العمر الزمنى والخبرة والبيئة، ومن بين مجالات الإنجاز المجالات العقلية، والإبداعية، و/ أو المجالات الفنية، والقيادة والمجالات الأكاديمية. وهم يحتاجون إلى خدمات وأنشطة غير عادية تقدم إليهم عن طريق المدارس.

كما عرّف عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) المتفوق عقليًا بأنه **"من وصل فى أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين فى مجال من المجالات التى تعبر عن المستوى**

العقلى الوظيفى للفرد، بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة" (ص:٣٤). وأوضح أن هذا التعريف يختص بالناضجين أو الكبار الذين استطاعوا أن يحققوا بالفعل ما لديهم من طاقات عقلية ممتازة، ووصلوا إلى مستويات مرتفعة من حيث أدائهم فى مجالات معينة تقدرها الجماعة، والمحك فى ذلك يتمثل فيما أنتجه الفرد. (ص:٣٤، ٥٩).

أما فى حالة الأطفال الذين لم تتهيأ لهم بعد فرص الإنتاج، فإن الطفل المتفوق هو "الذى لديه من الاستعدادات العقلية ما قد يمكنه فى مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة فى مجال معين من المجالات التى تقدرها الجماعة؛ إن توافرت لديه ظروف مناسبة". وأوضح أنه فى هذه الحالة لا تستخدم محكات بل تستخدم منبئات أو مؤشرات، وذلك بناء على الدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقاييس معينة. هذه المنبئات هى: مستوى مرتفع من الذكاء العام لا يقل فيه معامل الذكاء عن ١٢٠ ،ومستوى تحصيلى يضع الطفل على الأقل ضمن أفضل ١٥٪ من مجموعته، واستعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من حيث التفكير الإبداعى والتفكير التقويمى، والقيادة الاجتماعية. (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧: ٦٠).

وعلى الرغم من تجاهل التعريفين السابقين لدور العوامل غير العقلية (المزاجية والدافعية) فى بلوغ المستويات الأدائية المرتفعة للمتفوق، إلا أنهما ميزاّ بدقة بين التفوق لدى الكبار وربطه بالأداء الفعلى ومحك الحكم عليه هو مستوى الناتج، والتفوق لدى الأطفال وربطه بالاستعدادات التى يمكن التنبؤ بها من خلال الدرجات التى يحرزها الطفل على مقاييس معينة.

واستخدم كمال مرسى (١٩٩٢) مصطلحًا بديلًا للتفوق العقلى هو النبوغ وبمعنى **Giftedness** أيضًا، ويقصد به "ظهور الامتياز والتفوق والإجادة فى الأداء فى مجال من مجالات الحياة التى يقدّرها المجتمع، أو الاستعداد لظهور هذا الامتياز فى المستقبل" كما يقصد بالطفل النابغة" طفل بزّ أقرانه وتفوق عليهم فى نشاط أو أكثر من الأنشطة التى لها قيمة اجتماعية، أو كانت عنده استعدادات تمكنه من تحقيق

الامتياز فى الحاضر والمستقبل، إذا توافرت له الرعاية المناسبة فى البيت والمدرسة" (ص:٢٤).

كما صنّف النابغين من زاوية الاستعدادات والمقدرات المسهمة فى نبوغهم إلى أربع فئات هى:

أ- فئة الأذكياء: وهم المتفوقون عقليًا ممن تزيد نسب ذكائهم عن ١٣٢ على اختبار ذكاء فردى.

ب- فئة المبدعين: وهم المتفوقون من حيث التفكير الإبداعى.

جـ- فئة الموهوبين:وهم أصحاب المواهب الخاصة فى الموسيقى، والأدب، والفنون، والرياضيات، والعلوم والهندسة، والميكانيكا والقيادة، والتمثيل والرقص، والمهارات البدنية وغيرها.

د- فئة العباقرة: وهم الأشخاص الذين يأتون أعمالًا لايفوقها شئ من حيث الجودة والدقة. ويعد الراشد عبقريًا إذا أتى "أعمالا عبقرية" كما يعد الطفل عبقريا إذا كانت نسبة ذكائه ١٧٠ فأكثر، أو ١٣٢- ١٦٠ ومتفوقًا جدًا فى المقدرات الإبداعية وموهوبا بدرجة عالية فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية (كمال مرسى، ١٩٩٢: ٢٤).

والملاحظ على وجهة النظر تلك أنها مازالت تحصر التفوق العقلى فى مجرد "الإسراع فى النمو الذهنى" بمعنى الذكاء فقط، كما تحصر الموهبة فى مجرد "الاستعداد الخاص" وكأن الموهبة لا تعوز قدرًا من الذكاء. وهو ما يتعارض مع ما سبقت الإشارة إليه من أن الذكاء هو أحد المكونات اللازمة لكل من الموهبة والتفوق فى مختلف وجوه أو مجالات النشاط، وأن نوع الذكاء الذى يستلزمه التفوق فى مجال ما ربما يختلف عما تستلزمه المجالات الأخرى. كما أن حصر العبقرية فى الإتيان بأعمال "لا يفوقها شئ فى الجودة والدقة" قد يوحى بأن المسألة تتعلق بالحذق والمهارة أو الصنعة، مما قد ينأى بالعبقرية عن معناها العميق كأقصى مرتبة فى سلم العطاء والأداء الإنسانى، ونفضل القول بأن مفهوم العبقرية يتصل أكثر

بتقديم إنجازات فائقة الندرة والأصالة على المستوى الإنسانى،من شأنها أن تحدث طفرات أو تحولات كيفية يستمر تأثيرها لفترة طويلة فى حياة البشرية كما سيأتى تفصيل ذلك فى الفصل التالى.

ويعد التعريف التالى المؤسس على نموذج – رينزولى – الذى سيرد تفصيله فيما بعد – هو التعريف المعتمد حاليًا للموهوب والمتفوق وينص على: "**الموهوب هو الشخص الذى يتمتع بنسبة ذكاء مرتفعة لا تقل عن ١٣٠ – كما تقاس بوساطة اختبارات الذكاء الفردية، وتحصيل أكاديمى رفيع المستوى – كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة أو اختبارات التحصيل المدرسى – ودرجة عالية من الإبداعية – كما تقاس باختبارات الإبداع – بالإضافة إلى جملة من السمات والخصائص السلوكية كما تقاس بمقاييس السمات وقوائم الخصائص**".

وبناء عليه يستخدم التشخيص متعدد المعايير فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين والذى يعتمد على كل من: مقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل الأكاديمى، ومقاييس التفكير الإبداعى والإبداع، وقوائم السمات والخصائص.

وكان رينزولى قد حدد عدة شروط أو محكات لتعريف الموهبة منها:

١- ينبنى على نتائج أفضل البحوث المتاحة حول الخصائص المميزة للموهوبين، وليس على أفكار رومانسية أو آراء غير مؤيدة.

٢- يقدم مساعدة فى اختيار وتطوير الأدوات والإجراءات الممكن استخدامها فى إعداد تصميمات بحثية قوية.

٣- يعطى ممارسات ذات برامج محددة لاختيار الأدوات والأساليب التعليمية الخاصة باختيار المعلمين وتدريبهم، وتحديد الإجراءات التى يمكن من خلالها تنفيذ البرامج المستهدفة.

٤- يساعد على توليد الدراسات والبحوث التى يمكن عن طريقها التحقق من صدق هذا التعريف من عدمه.

ثالثًا: نماذج ونظريات فى الموهبة والتفوق:

- **نموذج تيلور متعدد المواهب:**

رأى **تايلور (Taylor,1967, 1985,1986,1988)** أن المدرسة تركز اهتمامها على تنمية بعض المقدرات ولاسيما التحصيل المرتفع،وتغفل العديد من المواهب العقلية الأخرى، **واقترح ست مواهب ينبغى الاهتمام بها وتنميتها داخل غرفة الدراسة هى:**

١- **المواهب الأكاديمية Academic أو الذكائية**: وتشير إلى الاستعداد لبلوغ أعلى مستويات الأداء المدرسى، وتنطوى هذه الموهبة على القابلية للتعلم بيسر وسهولة، والفهم والتذكر، والتحديد والتلخيص والاستدعاء، وإعادة صياغة المعلومات.

٢- **مواهب التفكير الإنتاجى Productive**: وتعنى الاستعداد لإنتاج الأفكار والتعبيرات الجديدة، والحلول غير المألوفة للمشكلات، ويتميز أصحابها بحب الاستطلاع والاستكشاف والتجريب، والتصميم والتركيب، وإنتاج أفكار فريدة وأصيلة.

٣- **مواهب اتصالية Communicating**: وتعكس هذه المواهب استعداد الطفل للتعبير عن نفسه وأفكاره وشرحها للآخرين، والمهارة غير العادية فى الربط بين الأفكار، وفى استخدام اللغة والتوضيحات اللفظية فى العرض والتقديم.

٤- **مواهب تنبؤية Forecasting**: وتشير إلى الاستعداد لتوقع ما قد يحدث فى المستقبل من نتائج، وما يستلزمه ذلك من ربط بين الوقائع والأحداث، وتأمل واكتشاف واستقراء، ووضع الافتراضات وحساب الاحتمالات والتوقعات (النتائج أو العواقب) المستقبلية.

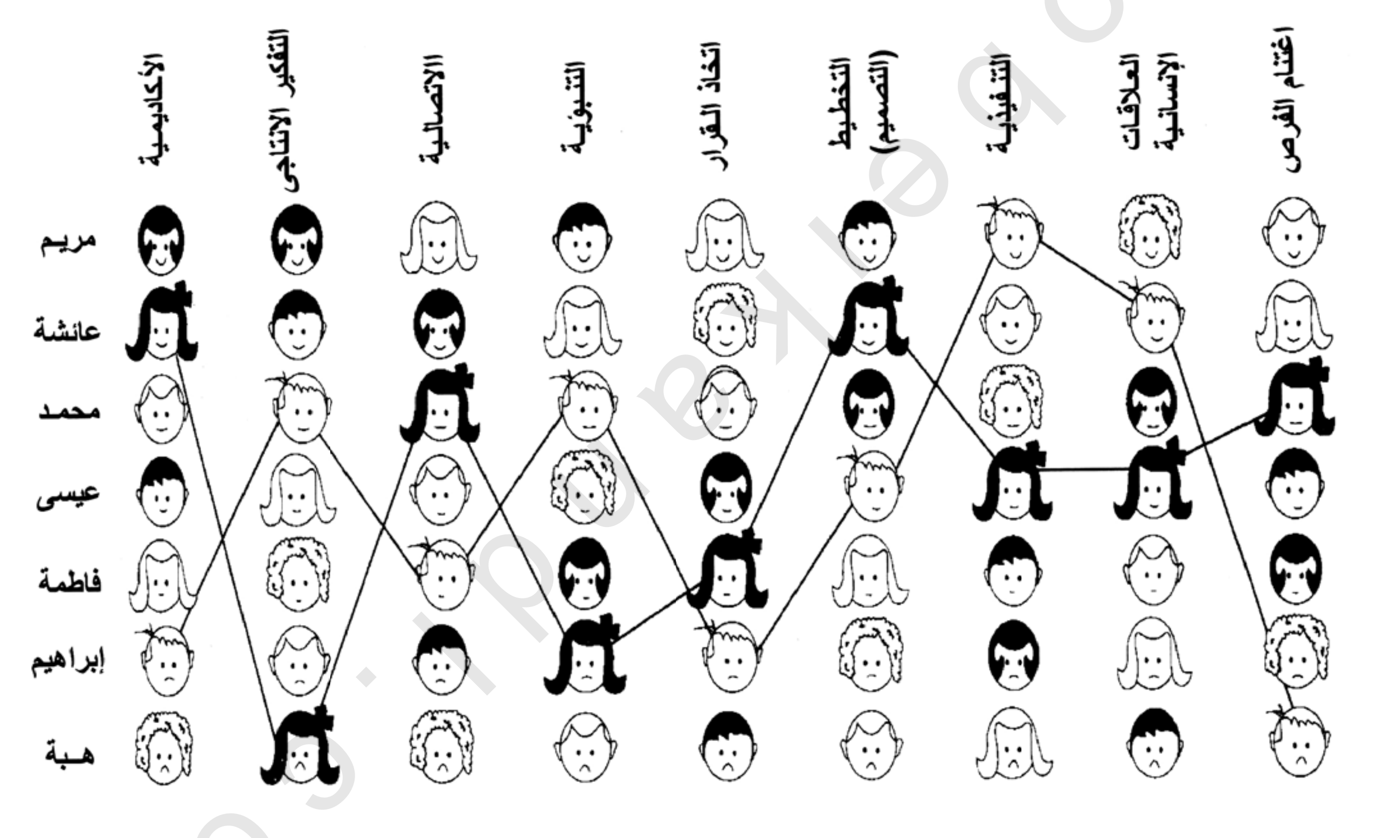
٥- **مواهب اتخاذ القرار Decision Making**: وتعنى الاستعداد للتعرف على الأحداث المؤثرة، وجمع المعلومات، والاستنتاج والتقدير، وموازنة الشواهد والأدلة، والتقييم، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

٦- **مواهب التخطيط Planing**: وتعنى المهارة فى جمع البيانات وتحليلها، وترتيب الأفكار وتنظيمها، والإعداد ووضع الخطط، وتنظيم العمل والتطوير.

وقد أضاف تايلور فيما بعد (1986) ثلاث مواهب أخرى هى **المواهب التنفيذية Implementing** و**مواهب العلاقات الإنسانية Human Relations** و**مواهب اغتنام الفرص Discerning Opportunities** وذهب إلى أن الأفراد يمتلكون هذه المواهب بدرجات متفاوتة، حيث يكون بعضهم متميزًا فى أحدها، ومتوسطًا أو أقل من المتوسط فى المواهب الأخرى، وأن كل فرد يكون فوق المتوسط على الأقل إن لم يكن متميزًا فى واحدة منها (أنظر شكل ٢-١)

وفى إطار مدخل تيلور للمواهب المتعددة **صمم سليشتر Sclichter نموذجًا تعليميًا Talents Unlimited Model** يتم من خلاله تدريب المعلمين على اكتشاف استعدادات الطلاب وتنميتها فيما يتعلق بالمواهب الستة الأولى،حيث يتم تنمية المواهب الأكاديمية من خلال تزويد الطلاب وإكسابهم المعارف والمفاهيم التى تشكل أساسًا معرفيًا جيدًا عن الموضوعات المعطاة، وتنمية **التفكير الإنتاجى** عن طريق تشجيع الطلاب على توليد أفكار متعددة ومختلفة وغير عادية وإضافة تفصيلات أكثر، أما **المواهب الاتصالية** فيتم التركيز فى تنميتها على الاستخدام والتفسير اللفظى وغير اللفظى لأشكال الاتصال للتعبير عن الأفكار والاحتياجات، ووصف المشاعر والأشياء.

وتتطلب **المواهب التنبؤية** قيام الطلاب بعمل تكهنات متنوعة حول الأسباب الممكنة، والنتائج والآثار المتوقعة لموضوعات وظواهر مختلفة، كما تتضمن تنمية **موهبة اتخاذ القرارات** تشجيع الطلاب على إصدار أحكام نهائية،واختيار البديل الأفضل من بين مجموعة بدائل لحل مشكلة معينة،والدفاع عنه بإبداء الأسباب اللازمة، أما **موهبة التخطيط** فتستلزم تنميتها تصميم الوسائل اللازمة لتطبيق فكرة معينة، وتحديد المصادر المطلوبة وخطوات التنفيذ،وتحديد المشكلات ونقاط الضعف المحتملة، واقتراح التعديلات والتحسينات على الخطة المقترحة (Davis & Rimm,2004:183).



شكل (٢-١) نموذج تيلور متعدد المواهب

Taylor's Multiple Talent

كما خلص ريس (Rice,1970) إلى سبع مواهب متداخلة يجب رعايتها جميعًا متى أظهرها أصحابها، أو متى كانت فى صورة كامنة على وشك الظهور وهى:

١- الموهبة الأكاديمية Academic.

٢- الموهبة الإبداعية Creative.

٣- الموهبة النفس – اجتماعية(القيادة) (Psychosocial (Leadership.

٤- الموهبة فى الفنون الأدائية Performing arts.

٥- الموهبة الحركية (الرياضية) (Kinesthetic (Athletic.

٦- مهارات التناول أو المعالجة اليدوية Manipulative Skills.

٧- مجموعة المهارات الميكانيكية – الفنية – الصناعية The Mechanical- Technical- Industrial Complex of Skills.

- **نموذج رينزولى ثلاثى الحلقات للموهبة:**

The three-ring Conception of giftedness

وقد ذهب جوزيف س. رينزولى (**Renzulli,1979**) **إلى أن الموهبة هى المقدرة على إظهار أو تحقيق مستويات عالية من الأداء فى أى مجال من مجالات النشاط الإنسانى النافعة اجتماعيًا. كما أوضح فى نموذجه الثلاثى الحلقات أن الموهبة تتألف من ناتج تفاعل ثلاث مجموعات أساسية ولازمة وضرورية من السمات الإنسانية أو العوامل التى يمكن أن يؤثر كلًا منها فى العديد من مجالات الأداء النوعى** (أنظر شكل ٢-٢) وهى:

١- معدل فوق المتوسط من المقدرات العامة Above Average General Abilities ومن السمات المتضمنة فى المقدرة العقلية الذكاء والتحصيل و/أو المقدرات الخاصة:

وتتضمن المقدرة العامة مستوى مرتفع من التفكير المجرد، والاستدلال اللغوى

والعددى، والعلاقات المكانية، والذاكرة وطلاقة الكلمات، والتواؤم مع المواقف الجديدة فى البيئة وتشكيلها، وأوتوماتية معالجة المعلومات، والاستحضار السريع والدقيق والانتقائى للمعلومات.

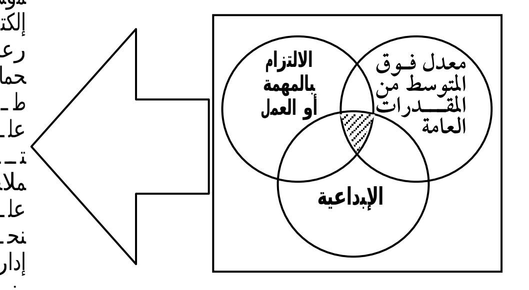
كما تتضمن المقدرة الخاصة تطبيق تجميعات متعددة من المقدرات العامة السابقة فى مجال أو أكثر من مجالات المعرفة المتخصصة فى الأداء الإنسانى ؛ كالفن والقيادة والإدارة، والمقدرة على تحصيل واكتساب أشكال المعرفة المختلفة، واستخدامها استخدامًا مناسبًا لحل مشكلة أو التعبير عن أداء متميز فى مجال ما. كما تتضمن التمكن من التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة المرتبطة بمشكلة ما، أو مجال بحثى معين، أو أداء محدد.

٢- الالتزام بالمهمة (العمل) Task Commitment.

ويشمل المستوى المرتفع من الاهتمام والحماس والاندماج فى مشكلة معينة أو مجال بحثى أو شكل ما من أشكال التعبير الإنسانى. وكذلك المثابرة والتحمل والتصميم والعمل الجاد والإرادة والتفانى. كما يشمل الثقة بالنفس وقوةالأنا، والاعتقاد فى القدرات الذاتية على إنجاز الأعمال الهامة، والدافعية العالية للإنجاز، إضافة إلى المقدرة على تحديد المشكلات الهامة فى مجال تخصصى معين، وعلى متابعة التطور فى هذا المجال، ووضع معايير رفيعة المستوى للعمل، والانفتاح للنقد الذاتى والخارجى، وتنمية حس جمالى.

٣- مستوى مرتفع من الإبداع فى أى مجال Creativity:

ويشمل تمتع الموهوب بالطلاقة، والمرونة، وأصالة التفكير، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبل الأفكار والأفعال والنواتج الجديدة – حتى لو لم تكن منطقية، وحب الاستطلاع، والمغامرة، واللعب بالأفكار، والاستعداد للمخاطرة الفكرية والعملية، وتقدير الخصائص الجمالية فى الأشياء والأفكار، والتفاعل مع ما يحيط به من اشياء وأحداث (رينزولى وريس، ٢٠٠٦).



علوم طبيعية	فنون بصرية	رياضيات
قانون	علوم اجتماعية	فلسفة
موسيقى	فنون لغوية	دين
فنون الحركة		علوم الحياة
	جوانب أداء نوعية	
موسيقى	ديموجرافيا	كارتون
إلكترونية	تصوير دقيق	فلك
رعاية أطفال	تخطيط مدن	قياس رأى عام
حماية مستهلك	ضبط التلوث	تصميم مجوهرات
طبخ	شعر	رسم خرائط
علم الطيور	تصميم أزياء	رقص الباليه
تصميم أثاث	نسج	سيرة الحياة
ملاحة بحرية	كتابة مسرحية	صناعة الأفلام
علم	إعلان	إحصاء
نحت	تصميم ملابس	تاريخ محلى
إدارة الغابات	ميتورولوجى	إليكترونيات
زراعة	تسويق	تأليف موسيقى
نقد أفلام	صحافة	هندسة مناظير طبية
تصميم لعب	فن تحريك الدمى	هندسة معمارية
إلخ	إلخ	كيمياء

شكل (٢-٢) نموذج الموهبة الثلاثى الحلقات لرينزولى

Renzulli's Three- ring Conception

(نقلًا عن: رينزولى، ١٩٩٧: ٤٦)

وتتمثل الموهبة فى التفاعل بين المجموعات الثلاث فى الجزء المظلل من الشكل السابق، وحيث أن الموهبة لا توجد فى فراغ، فإن تفاعلًا آخر يجب أن يوضع فى الاعتبار، وهو التفاعل بين تلك المجموعات الثلاث ومجال الأداء الإنسانى الذى يتم فيه هذا التفاعل.

ويرى رينزولى أن الأطفال الموهوبين هم الذين لديهم المقدرة على تنمية تلك التركيبة أو "التوليفة" من السمات وتطويرها، وعلى تطبيقها واستخدامها فى أى مجال له قيمته من مجالات النشاط الإنسانى فى مجتمع معين وزمان معين، وأنه متى استطاع الطفل تنمية التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث من السمات وأظهره، فإنه يحتاج مدى واسعًا ومتنوعًا من الفرص والخدمات التربوية غير المعتادة، والتى لا توفرها البرامج التعليمية العادية أو التقليدية.

كما رأى أنه يجب أن يكون هناك توازنًا لدى الفرد الموهوب والمتفوق بين تلك المجموعات الثلاث من العوامل أو السمات – وإن كان يرى أنها لا يجب أن تكون

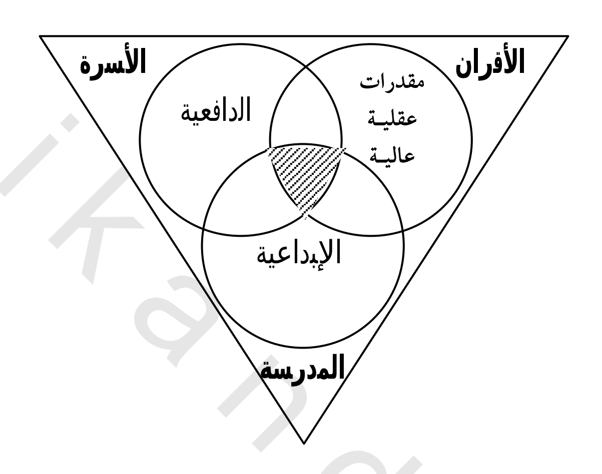
متساوية بالضرورة -، فالمعدل فوق المتوسط من كل من المقدرة العامة والإبداعية قد لا يؤدى إلى الإنتاجية المنشودة ما لم يكن ذلك مصحوبًا بمعدل مناسب من الالتزام بالمهمة، وكذلك المستوى فوق المتوسط من المقدرة العامة مع الالتزام بأداء المهمة لن يؤدى إلى نواتج أصيلة ومتنوعة وفريدة مالم يكن ذلك مصحوبًا بقدر مرتفع من المقدرة الإبداعية.

والملاحظ أن رينزولى قد جعل من الإبداع إحدى حلقات التفاعل فى نموذجه، مما يوحى بأن الإبداع أحد مكونات الموهبة وليس مظهرًا من مظاهرها، وقد لقى تعريف رينزولى قبولًا واسعًا، واتخذ أساسًا لتخطيط برامج الإثراء الثلاثى لتعليم الموهوبين والمتفوقين بعديد من المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية خلال السنوات الماضية وبدءًا من سبعينيات القرن الماضى.

وقد أدى هذا تعريف رينزولى للموهبة إلى حدوث تغييرين الأول هو الابتعاد عن تصنيف الطلاب فى فئتين "موهوبين ومتفوقين" و "غير موهوبين"، فحينما نبتعد عن هذا التصنيف يمكن أن نوفر لعدد كبير من الطلاب – أو لكلهم فى بعض الحالات – فرصًا واسعة ومصادر تعليمية جيدة وتشجيع وتعـزيز مناسبين، والأمر الأكثر أهمية هو أننا سنتمكن من بحث القرارات المناسبة فيما يتعلق بتقديم فرص التعلم التالية الأكثر تقدمًا لتشجيع السلوكيات الدالة على الموهبة والسمات المبشرة بها لدى الأطفال الصغار. أما التغير الثانى فهو التخلى عن إجراءات الكشف والتعرف التى تعتمد على محك واحد وتتم لمرة واحدة فقط وبصورة ثابتة، ويتخذ فيها القرار بشكل نهائى لا يتغير، وتحول عملية الكشف إلى عملية مرنة ومسـتمرة تحدث داخل سياق التعلم متى أظهر الطالب مقدرة عقلية فوق المتوسط، والتزامًا بالمهمة، ومستوى عال من الإبداعية فى وقت معين تحت ظروف معينة (Renzulli & Purcell, 1996).

ورأى مونكس (Monks,1992: 191) أن الموهبة لا تتحدد بهذه المجموعات الثلاث من السمات التى اقترحها رينزولى فحسب، وإنما بعوامل أخرى بيئية اجتماعية يمكن أن تسهل نمو موهبة الطفل أو المراهق، أو تعوق إظهارها. ومن ثم

فقد قام بتطوير نموذج رينزولى إلى نموذج اعتماد متبادل ثلاثى أبقى فيه علي السمات أو العوامل الشخصية، واقترح ثلاثة عوامل أخرى اجتماعية هى الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة، كما استبدل- فى العوامل الشخصية- المعدل فوق المتوسط من المقدرة العامة بالمقدرة العقلية Intellectual العالية، والالتزام بالمهمة بعامل أشمل هو الدافعية، ويتضمن الالتزام بالمهمة، والمخاطرة، والمنظور المستقبلى، وحسن التوقع والتخطيط. أنظر شكل (٢-٣).



شكل (٢-٣) نموذج الاعتماد المتبادل الثلاثى للموهبة عند مونكس
Triadic Interdependence Model

- **نموذج فؤاد أبو حطب:**

صنف فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) الذكاء إلى ثلاث فئات هى الذكاء المعرفى، والذكاء الاجتماعى، والذكاء الوجدانى. ثم اقترح (١٩٧٨) وقبل جاردنر بسنوات تصنيف أنواع الذكاء – فى ضوء متغير نوع المعلومات – إلى سبعة فئات على النحو التالى:

١- **الذكاء الحسى:** Sensory ويتصل بالحساسية من مختلف الأنواع داخل كل وسيط من وسائط الحس. ووحدته الأساسية هى العتبة المطلقة، وبناء عليه قد يكون ذكاء بصريًا أو سمعيًا أو لمسيًا.. إلخ.

٢- **الذكاء الحركى**: Motor ووحداته الأساسية هى الأفعال المنعكسة التى تبنى عليها الحركات الأساسية، وحركات التآزر، والمهارات الحركية الغليظة والدقيقة، والاتصال الحركى.

٣- **الذكاء الإدراكى**: Perceptual ويشمل محتوى الأشكال التى قد تكون بصرية (شكل، حجم، لون،.. إلخ) أو سمعية (ألحان، إيقاعات، أصوات الكلام.. إلخ) أو لمسية، أو من نوع الإحساس الحركى. والفرق الأساسى بين المعلومات الإدراكية والمعلومات الحسية هو فى درجة المحتوى الذى ينشط فيه كل منهما. فالمعلومات الحسية تكون محض إحساس بينما المعلومات الإدراكية تتمثل فى أبسط مستوياتها فى صورة الشئ المتميز بذاته. فوحدة محتوى الأشكال البصرية مثلًا هى (شكل على أرضية).

٤- **الذكاء الرمزى**: Symbolic ووحداته الأساسية هى الحروف الأبجدية، أو الأعداد، أو المقاطع أو الفونيمات (الأصوات الكلامية أو التدوين الموسيقى وغيرها).

٥- **الذكاء السيمانتى**: Semantic وتتمثل وحداته الأساسية فى الأفكار والمعانى التى تتشكل غالبًا فى صورة لغوية، وإن كانت بعض المعلومات السيمانيتة قد تكون غير لغوية ؛ كالصور ذات المعنى.

٦- **الذكاء الشخصى**: Personal ويشتمل على ما يمكن تسميته المعلومات الشخصية والمعلومات الاجتماعية.

٧- **الذكاء الاجتماعى**: Social ويتعامل مع المعلومات المتضمنة للوعى بالآخرين، ويمكن أن تشمل هذه الفئة من الذكاء الإدراك الاجتماعى وإدراك الأشخاص. (فؤاد أبو حطب، ٢٠١١: ١٩٥-١٩٧).

- **نظرية جاردنر فى الذكاءات المتعددة:**

إن أداء الفـرد فـى أى مجال من مجالات النشاط الإنسانى يتطلب نوعًا وقدرًا معينـًا مـن الذكـاء الـذى يستلزمه هـذا المجال، **وقـد قـدّم هـوارد جاردنر**

(Gardner, 1983, 1993, 1999) **ما يؤيد هذه الفكرة فى إطار نظريته عن الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences**، حيث اقترح قائمة بسبع مقدرات (ذكاءات) منفصلة- تطورت فيما بعد إلى تسع ثم إلى عشر (١٩٩٩) – يرتبط كلا منها بنمط معين من الموهبة، ومن ثم يحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة.

وقد رأى جاردنر **أن كل فرد يمتلك بنية عقلية مختلفة، كما يولد مزودًا بهذه الذكاءات جميعًا ولكن بدرجات متفاوتة من كل منها. وأن كل ذكاء منها ينمو داخل كل منا بمعدل مختلف، وهذه الذكاءات تستطيع العمل معًا، أو مستقلة نسبيًا عن بعضها البعض، ولكل منها أساس بيولوجى داخل المخ، إلا أنها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها عند حل مشكلة ما أو القيام بعمل معين.** وهذه الأنواع من الذكاء هى:

١- **الذكاء اللغوى Linguistic**: ويعنى المقدرة على استخدام اللغة الأم –وربما لغات أخرى- بكفاءة فى التعبير الشفهى (كرواية الحكايات والخطابة) والتعبير الكتابى (كالشعر والتأليف القصصى والمسرحى ومختلف ألوان الكتابة) من أجل التعبير عما يجول بخاطرك وفهم الآخرين،ويتضمن هذا النوع من الذكاء مقدرة عالية فى مهارات اللغة (القراءة والكتابة، والتحدث والاستماع) كما يتضمن المقدرة على معالجة بناء اللغة، وأصواتها، ومعانيها،والاستخدامات العملية للغة ومن بينها: البيان والإقناع، وتذكر المعلومات، وتوضيحها والشرح، واستخدام اللغة لذاتها كى تتحدث عن نفسها (ما وراء اللغة Metalanguage) ويعد الذكاء اللغوى لازمًا للكتاب والخطباء، والروائيين والشعراء والمحاضرين والأدباء.

٢- **الذكاء المنطقى- الرياضى Logical-Mathematical**: ويتمثل فى كيفية التفكير بطريقة علمية ومنطقية صحيحة، والمقدرة على فهم المبادئ الضمنية وراء أنواع معينة من الأنظمة السببية،والتفكير المنطقى بالكيفية التى يعمل بها العالم، ومبرمج الكمبيوتر وعالم المنطق، والمقدرة على التعامل بكفاءة مع

الأرقام والكميات والعمليات الحسابية(مثل علماء الرياضيات، والمحاسبين، والإحصائيين). ويتضمن الذكاء المنطقى – الرياضى الحساسية تجاه النمـاذج والعلاقات المنطقية (مثل علاقة السبب والنتيجة، بما أن.. إذن...) وملاحظة العلاقات اللفظية أو الرقمية، والمقدرة على التوقع والتنبؤ فى ضوء معطيات محددة، كما يتضمن العديد من أنواع العمليات المستخدمة من مثل: التجميع فى فئات، والتصنيف، والاستنتاج، والمعالجات الحسابية، واختبار الفروض.

ويمكن ملاحظة هذا النوع من الذكاء لدى العلماء والعاملين بالبنوك والمهتمين بالرياضيات والمبرمجين والمحاسبين والمحامين والفلاسفة.

٣- **الذكاء المكانى– البصرى Visual- Spatial**: ويعنى المقدرة على ملاحظة وإدراك العالم المكانى- البصرى بدقة، وتمثيله فى العقل بالكيفية التى يتعامل بها البحار والطيار مع العالم الخارجى، والقيام بتحويلات (تنظيمات أو ترتيبات) لهذه الإدراكات الأولية أو المبدئية فى الحيز المكانى (الفراغ) كما يبدو فى عمل المهندس المعمارى، ومصمم العمارة الداخلية (الديكور) والمخترع، والفنان، ويتضمن هذا النوع من الذكاء المقدرة على الرؤية، والحساسية البصرية تجاه الخطوط والأشكال والهيئات، والألوان والفراغ، والعلاقات بين هذه العناصر. كما يتضمن المقدرة على التصور والتمثيل البصرى، وإنتاج الأفكار التصورية المكانية- البصرية مثلما يحدث فى لعبة الشطرنج وقيادة السيارات، وكذلك توجيه الفرد لنفسه ذاتيًا وبشكل مناسب فى الفراغ. وهذا الذكاء لازم للمعماريين والفنانين التشكيليين، والملاّحين والطيارين والميكانيكيين.

٤- **الذكاء الجسمى – الحركى Bodily-Kinesthetic**: ويتمثل فى مقدرة الفرد على استخدام جسمه- كاملًا أو جزء منه- فى إنتاج تشكيل حركى للتعبير عن أفكاره أو مشاعره مثلما هو الحال فى أداء الراقصين والممثلين

والرياضيين، أو الوصول لحل مشكلة أو صنع شئ ما، كما يتمثل فى سهولة استخدام الفرد ليديه فى تشكيل الأشياء وتحويلها مثلما يبدو فى أداء الحرفى والنحات والجرّاح والميكانيكى.

ويتضمن الذكاء الجسمى – الحركى مهارات جسميه معينة من مثل التآزر والتناسق الحاسحركى، والتوازن والبراعة، والقوة والمرونة والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه فى الفراغ.

وهذه الصيغة من الذكاء هامة للرياضيين والراقصين، والميكانيكيين والجراحين، والممثلين والحرفيين.

٥- **الذكاء الموسيقى Musical**: ويتمثل فى المقدرة على سماع القوالب والأشكال الموسيقية، والتعرف عليها وإدراكها وفهمها والتفكير فيها Appreciation (مثل المتذوق والناقد الموسيقى) وعلى الإنتاج الموسيق Composition (مثل المؤلف الموسيقى والملحن) وعلى الأداء والتعبير الموسيقى Performance (مثل العازف والمغنى) ويتضمن هذا الذكاء المقدرة على الاستماع للموسيقى، والحساسية للإيقاعات والأصوات، وتمييز طبقات الصوت والنغمات وتذكرها،وربما الأداء(العزف)أو التأليف. وقد يعنى الذكاء الموسيقى الفهم الحدسى الكلى للموسيقى، والفهم المنهجى التحليلى لها أو كليهما.

٦- **الذكاء الاجتماعى (عبر الأفراد) Interpersonal**: ويتمثل فى المقدرة على ملاحظة الأفراد الآخرين، ومراقبة حالاتهم المزاجية، واستيعاب حاجاتهم وفهم دوافعهم وطباعهم ومقاصدهم ومشاعرهم، والتنبؤ بسلوكهم فى المواقف الجديدة، والقابلية الاجتماعية للتواصل والعمل معهم بكفاءة على هذا الأساس.

ويتضمن الذكاء الاجتماعى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، والمقدرة على التمييز بين الأنواع العديدة من تلميحات الآخرين والاستجابة لها

بفعالية، وبطريقة مناسبة واقعية وعملية، كما يتضمن إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين. ويعد هذا النوع من الذكاء لازم لنا جميعًا، لكنه هام جدًا بالنسبة للمعلمين والأطباء، ورجال الدولة والسياسيين، والقادة الاجتماعيين والبائعين، ورجال الدين، والعاملون فى إرشاد الشباب.

٧- **الذكاء الشخصى (عبر الفرد) Intrapersonal**: ويعنى معرفة الذات وفهم الشخص لنفسه والوعى بها، والمقدرة على التصرف بطريقة متوائمة مع هذه المعرفة. ويشير الذكاء الشخصى إلى مقدرة الفرد على التعمق داخل نفسه لمعرفة حدود إمكاناته، وما الذى يجب أن يسعى من أجله، وما الذى عليه أن يتجنبه، وكيف يتفاعل مع الناس والأشياء من حوله. ويتضمن ذلك فهم الذات وتكوين صورة واضحة ودقيقة عن النفس (مواطن القوة والضعف) والوعى بالحالة المزاجية والمشاعر الذاتية،والدوافع والاحتياجات والأهداف، والمقدرة على ضبط النفس واتخاذ القرارات، واحترام الذات والتوجيه الذاتى. **ويبدو هذا الذكاء لدى الفلاسفة، والأطباء النفسيين.**

٨- **الذكاء الوجودى Existentialistic**: ويشير هذا النوع إلى نزعة الأفراد إلى التعمق فى القضايا المرتبطة بالوجود الإنسانى، وانشغالهم بمعنى الحياة والموت (من نكون؟ ولماذا خلقنا؟ ومن أين جئنا؟ ولماذا نموت ؟..) ويتيح لنا هذا النوع من الذكاء معرفة العالم المرئى وغير المرئى، والتركيز على مسائل من قبيل الدين وأهميته للإنسان، التفكير فى الكون والخليقة، والدراسات الدينية والتاريخية والتصوف.

٩- **الذكاء الطبيعى Naturalistic**: ويتمثل فى المقدرة على التعرف على الكائنات الحية (النباتية والحيوانية) والتمييز بين مفردات كل منها، والبحث فى العلاقات بينها، واستخدام ذلك بطريقة منتجة فى الصيد والزراعة وعلم الأحياء. إضافة إلى الحساسية للمظاهر الأخرى فى عالم

الطبيعة؛كالسحب، وتشكيلات الصخور، والبراكين، والمد والجزر...إلخ. ويبدى من يتمتعون بهذا الذكاء مستوى عال من المهارة فى ملاحظة الطبيعة(التغيرات والأصوات والأشكال والروائح... إلخ) وجمع الأشياء الطبيعية وتصنيفها، الاعتناء بالنباتات والحيوانات والطيور، والقيام بأنشطة خلوية كالرحلات والصيد، وجمع النماذج والصور واقتناء الكتب عن الأشياء الطبيعية، ويتمثل هذا الذكاء بوضوح لدى علماء الأحياء والصيادين، والمزارعين ومدربى الحيوانات.

١٠- **الذكاء الروحى Spiritual**: ويشمل الإيمان بالمفاهيم والمعتقدات الغيبية، وتفهم الظواهر الطبيعية، واستخدام الحدس فى التعامل مع الناس والأحداث.

وقد أكد جاردنر على أن تلك الذكاءات ماهى إلا مجموعة من المواهب فى مجالات متعددة، وإنها على نفس القدر من الأهمية، وعلينا كفالة تنميتها جميعًا دون تفرقة، وبخاصة مجالات الذكاء التى يتميز فيها كل تلميذ، وأوضح أنه قد يلاحظ أن مقدرة بعض الأفراد فى أحد مجالات الذكاء تنمو بسرعة أكبر أو أقل من السرعة التى تنمو بها مقدراته فى المجالات الأخرى، ربما لكونهم ولدوا مزودين بمقدرة أعلى أو أدنى فى هذا المجال، وربما لأن بيئاتهم الثقافية والاجتماعية قد وفرت لهم فرصًا تعليمية وتدريبية أفضل أو أدنى لهذا النوع من الذكاء، لذا... فإن المسئولية كبيرة على النظام التعليمى وعلى المعلم فى تهيئة الفرص أمام التلاميذ لتعَرُّفِ مواطن قوتهم وجوانب ضعفهم فيما يمتلكونه من ذكاءات، وتوفير البرامج التعليمية التى من شأنها تشجيع التلاميذ على تمديد نطاق مقدراتهم وتوسيعها بقدر المستطاع، وإظهار مواهبهم المتنوعة، فمعظم التلاميذ لديهم المقدرة على تنمية ذكاءاتهم المختلفة إلى مستوى مناسب إذا ما أتيحت لهم الرعاية التعليمية والتشجيع الكافيين.

وقد استخلصت رشيدة رمضان (٢٠٠٩) عدة مبادئ مما ورد فى نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة من بينها:

أ – أن الذكاء ليس نوعًا واحدًا بل هو أنواع عديدة ومختلفة.

ب- أن كل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكية.

جـ- أن أنواع الذكاء تختلف من حيث النمو والتطور سواء على الصعيد الداخلى للفرد أو على الصعيد البينى فيما بين الأفراد.

د – إن كل أنواع الذكاء تتسم بالحيوية والديناميكية.

هـ- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه والعمل على تطويره وتنميته.

و – إن استخدام ذكاء بعينه يسهم فى تحسين وتطوير ذكاء آخر.

ز – إن كل أنواع الذكاء توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة لتجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر.

ح – لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه.

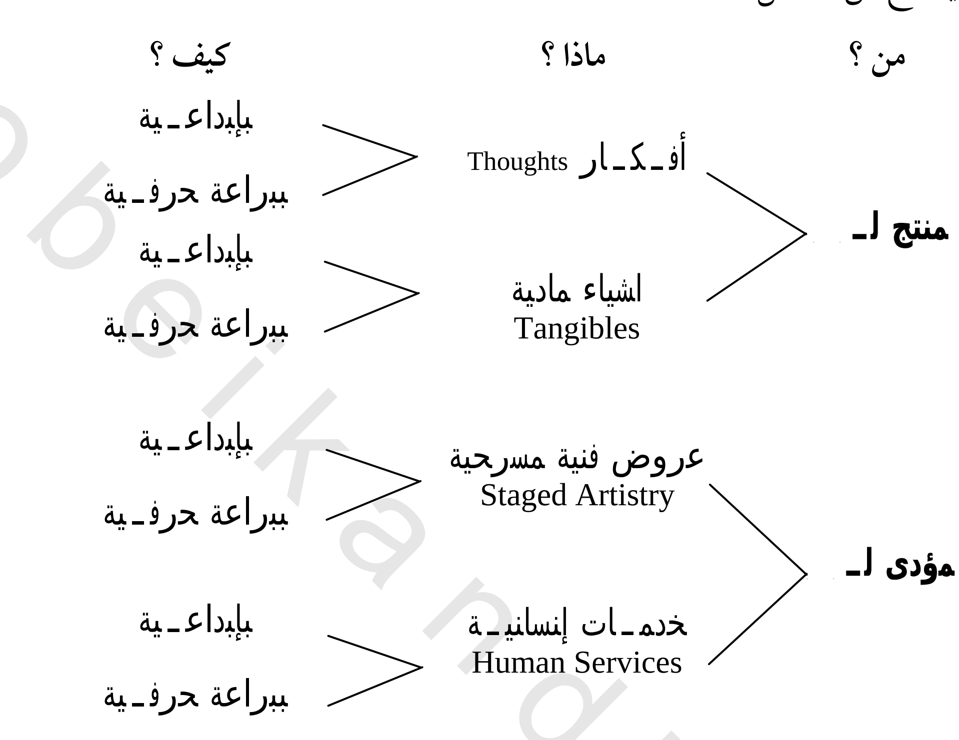
وهكذا تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على المفهوم الوظيفى للذكاء والطبيعة المتعددة للقدرات، كما تدعم اهتمامنا ببيئة التعلم، وبالتنوع والاختلاف لدى الطلاب، وضرورة ملاءمة طرق التدريس لأساليب تعلم الطلاب، وتدريس الموضوعات بأكثر من طريقة.

- **نموذج النجمة لتاننبوم The Star Model**:

ذهب أبراهام تاننبوم (Tannenbaum,1983: 86, 2003:45) إلى أنه إذا ما وضعنا فى الاعتبار أن الموهبة المنّماة أو المستثمرة Developed Talent توجد فقط لدى البالغين، فإن **التعريف المقترح لـ Giftedness لدى الأطفال يعنى امتلاكهم للطاقات الكامنة التى تَعِد أو تبشّر بالأداء المعتبر أو الإنتاج النموذجى للأفكار فى مجالات النشاط التى من شأنها إثراء وتعزيز حياة البشرية أخلاقيًا وماديًا وعاطفيًا، واجتماعيًا وعقليًا وجماليا.**

ويصنف تاننبوم الموهوبين الراشدين فى طور نضوجهم إلى منتجون Producers إما لأفكار أو أشياء مادية محسوسة، ومؤدون Performers إما لعروض فنية أو

لخدمات إنسانية، كما يثبت أفراد هاتين المجموعتين تفوقهم وتميزهم من خلال العمل إما بإبداعية Creatively أو بحذق وبراعة حرفية Proficiently، وذلك كما يتضح من الشكل (٢-٤).



شكل (٢-٤) يوضح من الذين يظهرون علامات الإنجاز والتميز، ومجالات هذا الإنجاز، وكيف يعبرون عنه (Tannenbaum, 2003: 46)

وبناء عليه توجد ثمان مجموعات من الأفراد يعترف المجتمع الغربى بأنهم من أصحاب العمل الجيد أو المتميز، هذه المجموعات هى:

١- **منتجو الأفكار بإبداعية**: وهم الفلاسفة والشعراء والكتاب والمصورون، والمؤلفون الموسيقيون والعلماء التجريبيون والمنظرون والمؤرخون.

٢- **منتجو الأفكار ببراعة أو حرفية**: وهم الخبراء الذين يمكنهم التوصل إلى حلول للمشكلات المعقدة؛ كالتى فى العلوم والرياضيات، ويتصفون بالبصيرة أكثر من اتسامهم بالاختراع والتجديد، ومنهم خبراء برامج

الكمبيوتر الذين يستخدمون التكنولوجيا فى استقبال البيانات وتحليلها، والمحررين الموهوبين الذين بإمكانهم تحويل المخطوطات العشوائية إلى أدب رفيع، وغيرهم من ذوى المهارات المميزة من الخبراء والقائمين على حل الأزمات.

٣- **منتجو الأشياء المادية (المحسوسة) بإبداعية:** ومنهم المخترعون الذين يتوافر لديهم من الخيال فى العلوم والتكنولوجيا ما يمكنهم من تطوير منتجات، مثل: المصباح الكهربائى، والثلاجة، وأجهزة الكمبيوتر، والمعدات الطبية، وأجهزة الاتصال المعقدة، كما تشمل هذه الفئة فى ميدان الفنون النحاتين والمعماريين والمصممين، ممن يكمن تفوقهم أساسًا فى تطوير منتجات جديدة تلقى استحسانا إما على المستوى الوظيفى أو الجمالى أو كليهما.

٤- **منتجو الأشياء المادية (المحسوسة) ببراعة وحرفية:** وتضم هذه المجموعة العمال الحاذقين الذين تكمن قوتهم فى دقتهم أكثر من أصالتهم، من أمثال صاقلو الماس، وقاطعو الأحجار ممن ينحتون بأزاميلهم الأشكال والزخارف البارزة على واجهات وجدران دور العبادة والمؤسسات، وصناع الأثاث التقليدى بتصميماته الدقيقة، والميكانيكيون القادرون على تركيب المعدات والآلات المعقدة، وقد تشمل هذه المجموعة مزيفو الأعمال الفنية الكبيرة.

٥- **المؤدون المسرحيون بإبداعية:** وهم المفسِّرون أو أولئك الذين يقوموا بإعادة إبداع Recreator الأعمال الفنية من مثل: العازفون الذين يقدمون الأعمال الموسيقية- من منظورهم الخاص- من خلال أدائهم المتفرد والمتميز لأعمال الآخرين، والممثلون المسرحيون الذين يبثون الحيوية فى الشخصيات الدرامية المكتوبة، وملقو الشعر، كما يمكن أن تندرج الخطابة والمناظرة ضمن هذه الـفئة.

٦- **المؤدون المسرحيون ببراعة أو حرفية:** وتشمل هذه القائمة عازفو

الأوركسترا الذين يمكنون قائدهم من تحقيق غايات المؤلف الأصلى من خلال أسلوبهم وانضباطهم الذاتى، وممثلو السينما الذين ينفذون تعليمات المخرج بدقة إلى حد جعل الدراما السينمائية "فن المخرج"، وأعضاء الكورال الذين يندمج أداؤهم الموسيقى أو الراقص بيسر وسهولة مع أداء الأفراد الآخرين.

٧- **المؤدون للخدمات الإنسانية بإبداعية:** وتضم هذه القائمة المدرسين المجدّدين والقادة السياسيين، والإخصائيين الاجتماعيين، وإخصائيى علم النفس الكلينيكى- وغيرهم ممن يعملون بمهن المساعدة- والباحثين فى الطب والعلوم السلوكية والاجتماعية والتربوية وغيرها من المجالات التى تعنى بمساندة الإنسان للإنسان.

٨- **المؤدون للخدمات الإنسانية ببراعة وحرفية:** وتشمل تلك المجموعة المعلمين المهرة ممن يتبعون التعليمات بإخلاص ونجاح، والأطباء ذوى الذهن المتيقظ فى عمليات التشخيص والعلاج، وأطباء النفس الحساسون لاحتياجات مرضاهم، ومديرو الشركات الكبرى والمؤسسات الخدمية من ذوى المهارات الإدارية العالية اللازمة لاتباع وتنفيذ خطة إدارية سابقة التصميم وليس لإعداد خطة أصيلة.

وقد اقترح تاننبوم خمسة عوامل متشابكة ومتفاعلة ينتظمها شكل نجمى رأى أنها تسهم فى تطوير الاستعدادات والطاقات الواعدة لدى الأطفال (الموهبة) إلى أداء متفوق لدى البالغين أو الراشدين (الموهبة المنّماة أو التفوق) وهى:

١- **مستوى رفيع من المقدرة العقلية العامة Superior General Intellect أو العامل العام "G"**: ويشير إلى نوع من القوة العقلية التى تنم عن المقدرة على التفكير المجرد، وتشمل مدى متنوعًا من الكفاءات النوعية اللازمة لكل المجالات إلا أن أهميتها تزداد بالنسبة للتحصيل الأكاديمى عنها بالنسبة للفنون الأدائية مثلا.

٢- **مقدرة خاصة غير عادية أو مميزة Distinctive Special Ability**: تساعد الفرد على التفوق فى أحد المجالات الأدبية أو الرياضية أو الأكاديمية أو الفنية.

٣- **تنظيم داعم من السمات غير العقلية Supportive Array of Nonintellective Traits**: ويشمل سمات الشخصية من مثل: الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات الموجب، والمثابرة والاستقلالية والتوجه نحو المستقبل، وتكريس الطاقة للعمل والميل نحو مجال معين، والرغبة.

٤- **بيئة ميسِّرة ومتحدية Challenging and Facilitative Environment**: وتشمل تأثيرات البيئة الأسرية (الوالدين خاصة) والرفاق والمعلمين، ووسائل الإعلام، والقيم الثقافية، والعوامل التربوية والتعليمية.

٥- **الصدفة Chance**: أو ابتسام الحظ فى الفترات الحياتية الحاسمة، وما يقابله الفرد من مواقف وفرص وظروف تؤثر عليه مما يعد نقاط تحول فى حياته.

كما أوضح أن كل عامل من العوامل سالفة الذكر يشمل **مجموعتين من العوامل الفرعية إحداها ستاتيكية والأخرى ديناميكية**. وتشبه **العوامل الفرعية الاستاتيكية** اللقطات الفوتوغرافية التى تصوّر ما هو كائن من ظروف حياة الطفل وحالته مقارنة بالآخرين فى لحظة زمنية ومكان معينين، ويتم التوصل إلى هذا التقييم عادة عن طريق المسح والمقاييس المقننة. أمـا **العوامل الفرعية الديناميكية** فتشير إلى عمليات التوظيف الإنسانى والسياقات الموقفية الـتى يتشكل خلالها سلوك الفرد، وتتسم العمليات الديناميكية بأنها ذات طبيعة جزيئية دقيقة molecular لايمكن تمييزها إلا عن طريق التشخيص العميق والاستبصارات الكلينيكية بهدف إلقـاء الضوء علـى فـردية الأشخاص، وتفـرد العوامـل المحيطة بهم التى يتفاعلون معـها. (Tannenbaum,2003: 47-56)

وكان تاننبوم (1983) قد صنّف المواهب المنّماة أو المستثمرة إلى أربع فئات من المنظور المجتمعى هى:

أ- **مواهب نادرة Scarity**: وهى مواهب فائقة الندرة، يظل النقص فيها بلا إشباع، كما تظل الحاجة إليها ماسة وملحة إلى الأبد، وتشمل المخترعين والمكتشفين غير العاديين الذين يحدثون طفرات قلما تتكرر فى ميادين تميزهم؛ كالعلوم والطب والعلوم الاجتماعية والسياسة بحيث يجعلون الحياة أكثر أمنًا وسهولة، ويحققون تقدمًا فى المعرفة والتقنية بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم.

ب- **مواهب زائدة أو فائضة Surplus**: ومعظمها فى الفنون التى تسهم فى إضفاء الجمال على بيئتنا وفى حياتنا الاجتماعية، وفى تحويل مالا معنى له إلى معنى مستساغ جميل، وقد تبدو تلك المواهب فى مجالات كالفنون والآداب. وليس المقصود من التسميتين مواهب "نادرة" ومواهب "زائدة" التمييز بين النوعين من حيث القيمة بحيث تكون الأولى أفضل مرتبة من الثانية، فكلاهما قيم، إلا أن المواهب النادرة يزداد الطلب عليها عن المعروض منها.

جـ **مواهب بالحصة Quota**: وتشير إلى المهارات المتخصصة عالية المستوى، وهى تظهر كاستجابة لحاجة السوق، وتتضمن المهن التقليدية اللازمة لتزويدنا بالخدمات المختلفة والبضائع من أمثال الأطباء والمعلمين، والمهندسين، والمحامين، والمحاسبين والمديرين، وغيرهم ممن يمتلكون مهارات عالية فى مجالات تخصصهم.

د- **مواهب غير مألوفة أو شاذة Anomalous**: وهى مواهب يمكن تقديرها أو تجاهلها حيث لا يهتم المجتمع بها، ويعتبرها ذات قيمة، وتشمل ميادين التميز العملية؛ والبراعة فى حرفة معينة، كالطهى ورعاية الحدائق، وفنون التسلية، وصاحب الذاكرة القوية، والقارئ السريع، والمقدرات المنقرضة من مثل تلك التى لدى الخطباء وقاطعى الأشجار، أو حتى بالنسبة للمهارات الاجتماعية المستهجنة ؛ كالميكافيلية والغوغائية.

- **نظرية ستيرنبرج الثلاثية للموهبة Sternberg's Triarchic Theory**:

رأى ستيرنبرج (1985, 1988) أن الموهبة هى عملية إدارة ذاتية عالية الجودة لمجموعة من القدرات العقلية أو المواهب النوعية. وقد ميز بين ثلاثة أنواع من المواهب أو القدرات يشترط وجودها حتى يمكن وصف السلوك بأنه موهوب وهى:

أ – الموهبة التحليلية Analytical Giftedness

وتمثل الموهبة الأكاديمية، ويقصد بها القدرة على الفهم والتفسير والتحليل والتقويم وتقاس باختبارات الذكاء التقليدية.

ب– الموهبة التأليفية أو الإبداعية Synthetic or Creative:

ويقصد بها القدرة على الإبداع، والنظر إلى الأمور بعمق، والقدرة على الحدس والاستبصار والتجديد، والمهارة فى حل المشكلات. كما تتضمن القدرة على التعامل والتكيف مع المواقف الجديدة، وعلى تحويل المهارات المتعلمة فى المواقف الجديدة إلى مهارات آليه واستخدامها فى تعلم مهارات أخرى جديدة.

والموهوبين إبداعيًا قد لا يكونون من بين الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى اختبارات الذكاء التقليدية، لكنهم غالبًا ما يكونون من بين الذين يقدمون إنجازات متميزة فى مجالات من مثل العلوم والأدب، والفنون والدراما، والتجارة وإدارة الأعمال... وغيرها.

جـ– الموهبة العملية (التطبيقية) Practical:

وتعنى قدرة الفرد على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية فى المواقف العملية والحياة اليومية، وعلى ترجمة أفكاره إلى التصورات وبرامج عملية وتنفيذها، والقدرة على تسويق أفكاره وإقناع الآخرين بها. كما تتضمن مواءمة قدرات الفرد واحتياجاته مع متطلبات البيئة التى يعيش فيها وخصائصها، وإحداث التغييرات المنشودة فى عناصرها.

إن الشخص الموهوب عمليًا هو الذى يستطيع أن يحدد بدقة ما يحتاج أن يفعله للنجاح فى موقعه، ثم يأخذ فى تنفيذه، وهو يمتلك القدرة على إدراك العوامل التى تؤثر فى نجاحه، والتى تساعده على تشكيل بيئته والتكيف معها.

ورأى ستيرنبرج أن معظم الناس يمتلكون مزيجًا أو توليفة Combined من هذه المواهب الثلاث وبنسب متفاوتة، وهم قادرون على استخدامها، إلا أن ما يصنع الموهبة حقًا هو وجود هذه القدرات (المواهب) بنسب عالية لدى الفرد مع القدرة على استخدامها فى الوقت المـناسب، والإدارة المتوازنة والمتكاملة بفاعلية وحكمة لها، فالموهوب هو الفرد القادر على إدارة عقله ذاتيًا (Sternberg, 1993, 1994, 2003) ومن ثم فإن امتلاك الطفل الموهوب لمستوى عال من المقدرات الإبداعية ليس ضمانًا كافيًا لإنتاج أفكار ونواتج عالية الجودة، ما لم تكن لديه مقدرات تحليلية عالية تمكنه من تقويم أفكاره، ولكى ينقل هذه الأفكار إلى حيز التنفيذ فإنه بحاجة إلى مستوى عال من الموهبة العملية أو الذكاء التطبيقى.

وقد طوّر ستيرنبرج اختبارًا لقياس القدرات الثلاث أسماه اختبار ستيرنبرج للقدرات الثلاثية Sternberg’s Triarchic Abilities Test (STAT) ويتم الحصول من خلاله على ثلاث درجات منفصلة لكل من الموهبة التحليلية، والإبداعية، والعملية. ويشتمل الاختبار على اثنى عشر اختبارًا فرعيًا منها تسعة تشمل اختيار من متعدد، وثلاثة اختبارات مقالية.

كما أكد على تطبيق الطريقة الثلاثية Triarchic Teaching فى التدريس بحيث يعنى المعلم فى تدريسه باستخدام الطريقة التى تعتمد على التفكير التحليلى لمساعدة تلاميذه على التحليل والمقارنة، وإصدار الأحكام والتقويم، كما يستخدم الطريقة التى تنبنى على التفكير الإبداعى لتطوير قدراتهم على التخيل والاكتشاف والتجريب والإبداع، إضافة إلى الطريقة التى تعنى بالتفكير العملى لمساعدتهم على تطبيق ما يتعلمونه فى مواقف الحياة اليومية، وتجريبه وممارسته.

مكونات الموهبة:

رأى ستيرنبرج أنه حتى يتم فهم الموهبة العقلية فإنه يجب فهم الطرق التى يستخدمها الأفراد فى معالجة المعلومات والتى تسهم فى تشكيل أنواع الموهبة، وقد ميز بين ثلاثة أنواع من مكونات معالجة المعلومات هى:

١- **ما وراء المكونات Metacomponents**: وهى عمليات عقلية تقوم على التخطيط والتحكم واتخاذ القرار، وتستخدم لتقرير ما الذى يجب على الفرد القيام به، وللإرشاد أثناء العمل ولتقويم ما قام به.

ويشير ستيرنبرج فى هذا الصدد إلى ثمان عمليات ضرورية هى:

إدراك المشكلة، تحديد المشكلة، اختيار مكونات فرعية لحل المشكلة، ترتيب العمليات الفرعية داخل استراتيجية ما، التمثيل العقلى للمشكلة، تحديد مصادر المعالجة العقلية، مراقبة الحل، تقويم الحل.

٢- **مكونات الأداء Performance Components**: هى تلك العمليات التى تستخدم فى التنفيذ الفعلى للمهام، وفى حل المشكلات. وتتطلب المشكلات المختلفة مكونات أداء مختلفة، كالترميز، والاستنتاج، والتطبيق.

٣- **مكونات اكتساب المعرفة Knowledge - Acquistion**: وتستخدم فى تعلم المعلومات والأشياء الجديدة، وكيفية أداء المهمة. وتوجد ثلاثة مكونات لاكتساب المعرفة فى مجال التعلم هى: الترميز الانتقائى، والتجميع الانتقائى، والمقارنة الانتقائية.

ويشير ستيرنبرج إلى أن السلوك الذكى ناتج من تطبيق واستعمال استراتيجيات التفكير، ومعالجة وتناول المشكلات الجديدة بسرعة وبشكل إبداعى، والتكيف مع البيئة، وإعادة تشكيلها. ويقترح ثلاثة أنواع من الذكاء هى:

١- **الذكاء المركب Componential**: وهو المقدرة على التفكير التجريدى ومعالجة المعلومات، وتحديد الأولويات لكى يتم إنجازها.

٢- **الذكاء التجريبى Experiential**: ويتمثل فى المقدرة على صياغة الأفكار الجديدة، وضم الحقائق غير المرتبطة.

٣- **الذكاء السياقى (البيئى) Contextual**: وهو المقدرة على التكيف مع التغيرات البيئية وتشكيل العالم وفقًا للفرص المتاحة.

- **نموذج فيلدهاوزن:**

واقترح فيلدهاوزن (Feldhusen,1985, 1992) أربعة مكونات نفسية للـ Giftedness (بمعنى التفوق) وهى:

١- موهبـة Talent فائقـة و/ أو مقـدرة عقلية.

٢- مستوى عال من الدافعية.

٣- مفهوم فريد عن الذات وخصائص مدرَكة (مفهوم ذات إيجابى).

٤- مستوى عال من الطاقات الإبداعية (P.180).

ثم قام بتعديل هذه المكونات (Feldhusen, 1986: 112) إلى:

١- **المقدرة العقلية العامة**: وتتشكل من توليفة من المقدرات؛ كالمقدرة على اكتساب ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، وغيرها مما اقترحه علماء آخرين مثل ستيرنبرج وجاردنر.

٢- **المواهب الخاصة**: التى تؤهل الفرد للتميز والأداء رفيع المستوى فى مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنسانى، وهى شديدة التنوع ؛ كالذكاء والمواهب الفنية التى تتصل بمجالات الرسم والتصوير والنحت، والموسيقى والرقص والتمثيل، ومهارات الاتصال، والمقدرة على التخطيط والمواهب المهنية المتعلقة بالفنون الصناعية ومجالات الزراعة أو الاقتصاد المنزلى وإدارة الأعمال، وموهبة الكتابة، والقيادة، والموهبة الميكانيكية.

٣- **المفهوم الموجب للذات**: ويعكس ثقة الفرد بنفسه، ويسهم هذا المفهوم فى إحراز مستويات عالية من الإنجاز والإنتاج الإبداعى.

٤- **الدافعية للإنجاز:** وتتمثل فى مستوى عال من الطاقة والدافعية اللذان يحتاجان إلى العديد من الفرص والأنشطة لتوظيفهما واستثمارهما وتطويرهما.

٥- **الإبداع:** ويتمثل فى الطلاقة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات ويرتبط الإبداع بسمات شخصية معينة.

وفى عام ١٩٩٢ طوّر فيلدهاوزن نموذجه مرة أخرى مفترضًا أن المقدرات المحددة وراثيًا أو وراثية المنشأ Genetically Determind تبزغ لدى الفرد مبكرًا، وتنمو وتتطور **من خلال التأثيرات المجتمعية، والخبرات الأسرية والمدرسية، وكذلك عن طريق الدافعية وأساليب التعلم**، كما تتبلور تلك المقدرات فى الأساس القوى من **المعارف الوظيفية، والمهارات ما وراء المعرفية والإبداعية**. ورأى أن العناصر الثلاثة الأخيرة هى ما ينتج المواهب المتنوعة.

وقد حدد فيلدهاوزن الموهبة Talent على أنها "مركب من الاستعدادات، أو الذكاءات والمهارات المتعلمة أو المكتسبة، والمعارف والدافعيات- الاتجاهات والميول والاستعدادات الطبيعية Dispositions- التى تؤهل المرء للنجاح فى حرفة أو وظيفة أو مهنة أو فن أو عمل ما". كما عرّف التفوق Giftedness بأنه "مركب من الذكاء والاستعدادات والمواهب، والمهارات والخبرات والدافعيات والإبداعية التى تقود الفرد إلى الأداء الانتاجى فى مجال أو ميدان ما له قيمته فى ثقافة وزمان معينين" (Feldhusen, 1992: 5).

ويلاحظ الخلط والالتباس الواضحين بين مفهومى الموهبة والتفوق عند فيلدهاوزن حيث يبدو المفهومين مترادفين أو شيئًا واحدًا، فكلاهما مركب يتضمن الذكاء والاستعدادات والمهارات والخبرات والدافعية والاتجاهات، كما يلاحظ أنه جعل من الـ Talent إحدى مكونات الـ Giftedness، وفيما عدا إشارته إلى أن الـ Talent تؤهل الفرد للنجاح فى مهنة أو فن أو عمل ما، وإلى أن الـ Giftedness تقود المرء إلى الأداء الانتاجى فى ميدان له قيمته فإنه لا توجد فروق واضحة بين المصطلحين.

- **نموذج جانيه الفارق DMGT:**

ميّز فرانسوا جانيه(Gagné,1985, 1991, 1993, 2003) الأستاذ بجامعة كويبك Quebec بمونتريال بين الموهبة والتفوق على أساس نمائى أو تطورى فى إطار **نموذجه الفارق** * (**DMGT**) الذى ينتظم ستة مكونات متفاعلة هى: **الموهبة (G) والصدفة (CH) والمحفزات الشخصية (IC) والمحفزات البيئية (EC) والتعلم والممارسة(LP) والتفوق (T)**. (أنظر شكل ٢-٥)

وقد أوضح جانية أن **الموهبة Giftedness تشير إلى امتلاك واستخدام المقدرات الطبيعية (NAT) أو الفطرية غير المدربة، والمعبر عنها تلقائيًا (استعدادات أو مواهب) فى واحد على الأقل من ميادين المقدرة إلى الدرجة التى تضع الفرد ضمن أعلى ١٠٪ من أقرانه الذين هم فى مثل عمره الزمنى.** كما اقترح أربعة ميادين للاستعدادات هى: **الميدان العقلى (IG) والإبداعى(CG) والاجتماعى الانفعالى (SG) والجانب النفسحركى (MG) يمكن تقسيم كل منها إلى عدة فئات فرعية.**

وأوضح أن **مفهوم التفوق Talent يشير إلى مستوى رفيع من الإتقان والتمكن من المقدرات المنمّاة بشكل منتظم** ** (**SYSDEV**) **أو المهارات المدرّبة الحاذقة والمعارف، فى واحد على الأقل من مجالات النشاط الإنسانى إلى الدرجة التى تضع الفرد ضمن أعلى ١٠٪ من أقرانه النشطاء فى هذا المجال.** وتشمل تلك المجالات أى مجال مهنى يحتاج إتقان سلسلة المهارات المتضمنة فيه والتمكن منها إلى وجود فروق فردية فى الأداء تتراوح بين أقل مستوى كفاءة ممكن والخبرة عالية المستوى. وحصر هذه المجالات فى سبعة مجالات هى: **المجال الأكاديمى، والفنون، والأعمال، وأنشطة وقت الفراغ، والعمل الاجتماعى، والألعاب الرياضية، والتكنولوجيا.**

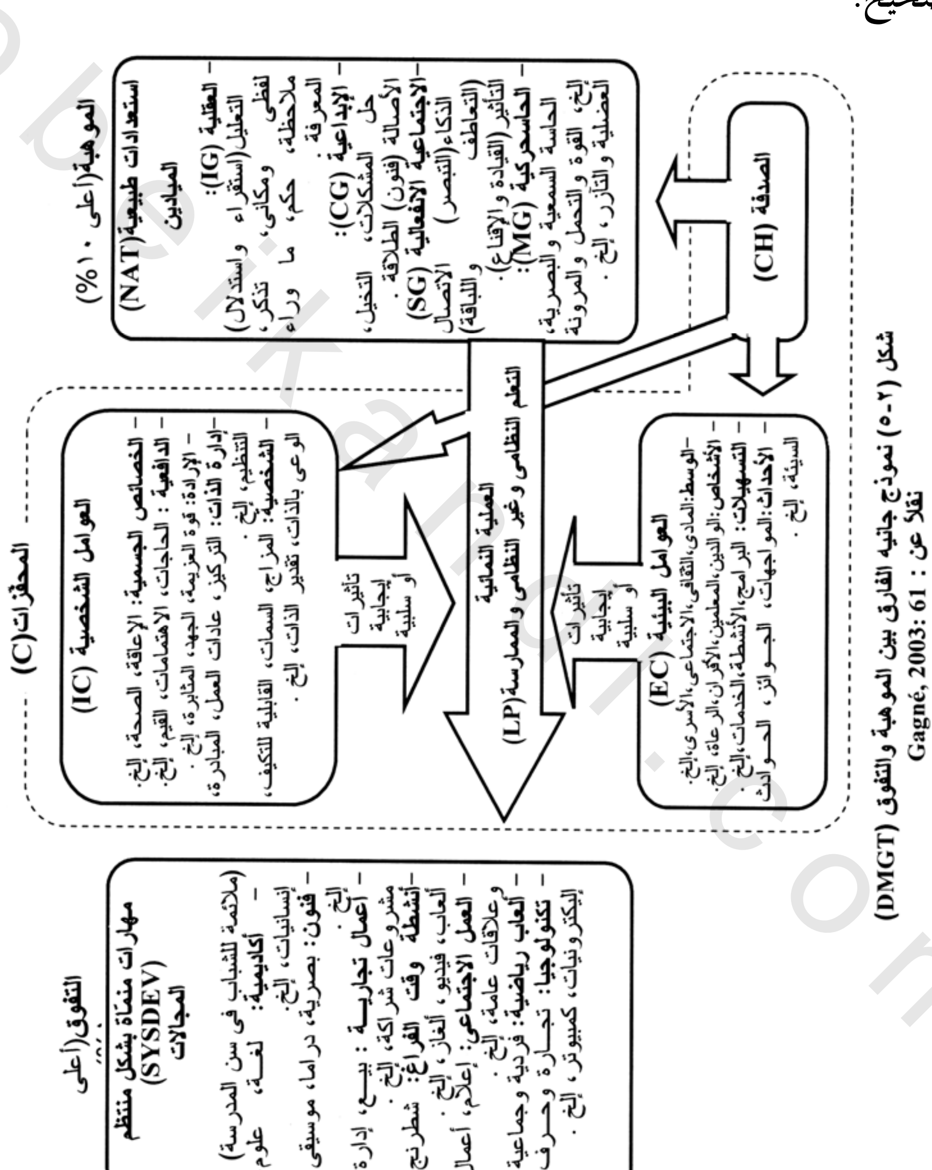
وهكذا ربط جانية بين الموهبة والاستعداد Aptitude الطبيعى الفطرى Innate أو الطاقة الكامنة Potential ذات الأساس الجينى Genetic دون أن تكون قد تعرضت لأى تدريب مثلما هو الحال مع الأطفال، كما ربط بين التفوق

---

* Gagné Differentiated Model of Giftedness and Talent.

** Systematically Developed Skills.

والاستعدادات المتعلمة أو المدربة، ومعدل الأداء **Performance** والاتقان والكفاءة **Competence** أو الإنجاز القائم على الممارسة **Practice** مثلما هو الحال عند المراهقين والراشدين. كما رأى أن المواهب تعد بمثابة المقومات الأساسية للتفوق، حيث يتضمن التفوق بالضرورة وجود موهبة أو عدة مواهب، بينما العكس غير صحيح.



شكل (٢-٥) نموذج جانيه الفارق بين الموهبة والتفوق (DMGT)
نقلاً عن : Gagné, 2003: 61

وأكد جانيه أن التفوق بناء نمائى أو تطورى، وأن العمليات النمائية يمكن أن تتخذ أربعة أشكال مختلفة هى:

أ- **النضج**: وهى عملية محكومة كلية بالجينات.

ب- **التعلم غير النظامى Informal Learning** ويقابل المعارف والمهارات المكتسبة من خلال أنشطة الحياة اليومية غير المخططة؛ كالمهارات اللغوية والاجتماعية واليدوية التى يتقنها الأطفال الصغار قبل دخولهم المدرسة.

جـ- التعلم النظامى اللامؤسسى Non-Formal Institutional.

د- التعليم النظامى المؤسسى Formal Institutional.

والعمليتان الأخيرتان مقصودتان ومخططتان لتحقيق أهداف تعلم معينة سواء بطريقة ذاتية عن طريق التعلم الذاتى Self - Taught Learning، أو مؤسسية عن طريق الالتحاق بالمدرسة، أو الإنضمام لفريق رياضى أو موسيقى، أو الالتحاق بأكاديمية للفنون أو الطهى.

كما أشار إلى أن تحول المقدرات الفطرية (الاستعدادات العالية أو المواهب إلى مهارات منّماة عالية المستوى أو حاذقة Expert Skills (تفوق) وإظهارها فى مجال مهنى أو أكثر يتم من خلال عمليات التعلم والممارسة (LP) التى يمكن أن تكون بشكل لانظامى يومى أو بشكل نظامى (مخطط ذاتيًا أو مؤسسيًا) حتى يتسنى للفرد إتقان المهارات المرتبطة بهذا المجال والتمكن منها وذلك فى إطار بعض العوامل الوسيطة أو المحفزات Catalysts التى تعمل بمثابة إما ميسّرات إيجابية لنمو تلك الاستعدادات وتطورها أو مثبطات معرقلة لها. وتتمثل هذه العوامل فى ثلاثة مجموعات هى:

المحفزات الشخصية Intrapersonal (IC):

وتشمل **فئتين فرعيتين هما العوامل الجسمية والعوامل النفسية**، وتقع جميعها تحت الأثر الجزئى للموهبة الجينية. وتضم **العوامل الجسمية** خصائص الجسم؛

كالطول واللياقة والقوة والاتزان والمهارة، والحالة الصحية العامة، كما تتضمن **العوامل النفسية** الدافعية Motivation (الاهتمامات والحاجات والقيم) والإرادة Volition (بذل الجهد والمثابرة، وضبط الذات والمراقبة المنتظمة) وإدارة الذات Self-Management (تنظيم الذات والتركيز، وعادات العمل والمبادأة والتنظيم أو الجدولة) والشخصية Personality (المزاج والسمات، والقابلية للتكيف والوعى بالذات وتقدير الذات).

المحفزات البيئية (EC) Environmental:

وتشمل أربعة مدخلات هى:

أ- الوسط Milien أو الظروف المحيطة سواء بالمعنى الواسع؛ كالعوامل المادية والجغرافية، والديموجرافية أو السكانية والاجتماعية، أو بالمعنى الضيق؛ كالعوامل الأسرية (حجم الأسرة وحالتها الاجتماعية الاقتصادية والخدمات المتاحة).

ب- **الأشخاص المؤثرين فى بيئة الطفل**؛ كالآباء والمعلمين والرواد أو الرعاة، والإخوة والأقران.

جـ- الأحداث والوقائع الهامة Significant Events فى حياة الطفل؛ كوفاة أحد الوالدين، أو الحصول على مكافآت أو جوائز أو التعرض لحادثة سيئة أو مرض وغيره مما يؤثر بوضوح على نمو الموهبة، وفى اختيارات الموهوب وبلورة خبراته.

عوامل الصدفة (CH) Chance:

يؤكد جانية أن عوامل الصدفة تلعب دورًا فى جميع المكونات السببية للنموذج فيما عدا عمليات التعلم والممارسة (LP) فهى تؤثر فى جميع المحفزات البيئية، ولاسيما بالنسبة للأطفال الذين لايمكنهم التحكم فى الحالة الاجتماعية الاقتصادية لأسرهم، أو فى مدى جودة المعاملة الوالدية التى يتعرضون لها فى بيئاتهم الأسرية،

أو فى وجود أو عدم وجود البرامج المدرسية المناسبة لمواهبهم فى المدارس المجاورة، كما تؤكد "أحداث الميلاد" Accident of Birth التى تحدث عنها أتكنسون Atkinson على الدور الذى تلعبه الصدفة خارج نطاق المحفزات البيئية (EC) أيضًا وبخاصة من خلال العطايا أو المنح الجينية فى مجالى الموهبة (G) والمحفزات الشخصية (IC). (Gagné, 2003: 60-72).

ويرى جانيه أن نسبة ذكاء الأطفال الموهوبين لاسيما فيما يتعلق بالمجالين العقلى والأكاديمى تساوى إنحرافين معياريين على الأقل أعلى من المتوسط (١٠٠) أى ١٣٠ درجة فأكثر، ويشير فيما يتعلق بتوزيع الموهوبين إلى ما يلى:

١- أن أعلى ١٥٪ من الأفراد يمثلون الموهوبين حقًا، وهم الذين يرتفع مستوى ذكائهم أو أدائهم عن العاديين بشكل جوهرى.

٢- أن أعلى ٢٠: ٣٠ فى المليون من نسبة الـ١٥٪ يعدون من ذوى المواهب الفذة ذات المستوى المرتفع للغاية، ويزيد مستوى ذكائهم عن العاديين بمقدار أربعة إنحرافات معيارية عن المتوسط.

٣- أن نسبة ١: ٢ فى الألف التالية لنسبة ٢٠: ٣٠ فى المليون من الأفراد الموهوبين وهم من تبلغ نسبتهم ١٥٪ من أفراد المجتمع يعدون ذوى مستوى مرتفع من الموهبة، ويصل مستوى ذكائهم إلى ثلاثة إنحرافات معيارية أعلى من العاديين.

٤- أن نسبة ٢: ٣٪ التالية لنسبة ١:٢ فى الألف السابقة من الأفراد الموهوبين يمثلون متوسطى الموهبة، ويزيد مستوى ذكائهم عن المتوسط بمقدار إنحرافين معياريين.

٥- أن كل النسبة الباقية من تلك النسبة الممثلة للموهوبين والتى تبلغ ١٥٪ من أفراد المجتمع يمثل أعضاؤها المستوى القاعدى للموهبة ممن لا يزيد مستوى ذكائهم عن المتوسط سوى بمقدار إنحراف معيارى واحد فقط. (فى: عادل عبد الله، ٢٠٠٥: ١٢٧).

خلاصة:

يستخلص مما سبق عرضه من تعريفات ونماذج للموهبة والتفوق العقلى مايلى:

١- قصد بمصطلح الموهبة Giftedness فى بادئ الأمر الاستعدادات العالية التى تؤهل الفرد للتفوق فى مجالات خاصة أو نشاطات غير أكاديمية؛ كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى والتمثيل والشعر وغيرها من المجالات والنشاطات التى كان يُظن أنها فطرية أو وراثية التكوين، كما لا ترتبط بذكاء الفرد. وقد تبدلت هذه النظرة شيئًا فشيئًا مع اتساع نطاق معلوماتنا عن التكوين العقلى للفرد، وما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب وإنما تشمل المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وأن الذكاء عامل رئيس فى تكوين جميع المواهب، وأن نمو هذه المواهب ليس محكومًا بالخصائص التكوينية الوراثية لدى الطفل فحسب، وإنما يرتهن بالتفاعل الخلاّق بين تلك الخصائص من ناحية، والعوامل الدافعية الشخصية، والبيئية المنزلية والمدرسية والمجتمعية من ناحية أخرى.

٢- قصد بمفهوم التفوق العقلى خلال النصف الأول من القرن العشرين – ولاسيما بعد ظهور اختبارات الذكاء – المستوى المرتفع من الذكاء، كما قصد به أيضا المستوى التحصيلى الأكاديمى الفائق، ثم تطور هذا المفهوم – مع بداية الستينيات من القرن العشرين- ولاسيما بعد ظهور نموذج بنية العقل لجيلفورد، ونتائج بحوث بول تورانس فى الإبداعية، ثم نظرية جاردنر فى الذكاءات المتعددة ونظرية ستيرنبرج – ليشمل مجالات مختلفة أو مدى واسعًا من الاستعدادات والمقدرات العقلية العامة والخاصة، الذكائية والتحصيلية، والإبداعية، والفنية والموسيقية، والقيادية والنفسحركية، وغيرها من المجالات التى تحظى بتقدير المجتمع، وليشمل أيضًا من لديهم طاقات كامنة يمكن أن تؤهلهم مستقبلًا لبلوغ مستويات أداء رفيعة

المستوى فى مجال أو أكثر من المجالات سالفة الذكر، وأولئك الذين حققوا هذه المستويات من الأداء فعليًا.

٣- جمعت معظم تعريفات الموهبة والتفوق العقلى فى نصوصها بين ذوى الاستعدادات العالية أو الطاقات الكامنة، ومن حققوا مستويات أدائية مرتفعة، بينما ميّز قليل من التعريفات بين الأطفال والبالغين على أساس أن الأطفال ذوو استعدادات عالية أو طاقات كامنة يمكن أن تؤهلهم للأداء رفيع المستوى مستقبلًا، وأن البالغين هم الذين يحققون مستويات الأداء المرتفع فى واحد أو أكثر من مجالات التفوق.

٤- أكد عدد قليل من التعريفات على دور بعض العوامل الشخصية والبيئية (غير العقلية) فى نمو وتطور الموهبة والتفوق؛ كالالتزام بالمهمة أو العمل عند رينزولى، والدافعية والأسرة، والمدرسة وجماعة الأقران عند مونكس، والميسِّرات غير العقلية والبيئية وعوامل الصدفة والحظ عند تاننبوم، والمحفّزات الشخصية والبيئية وعوامل التعلم والصدفه عند جانيه.

٥- شدّدت معظم التعريفات على أهمية تهيئة الخدمات المتكاملة، والبرامج التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين، والتى يجب أن تختلف من الناحيتين الكمية والكيفية عن تلك التى تقدمها المدارس للأطفال العاديين.

٦- هناك حالة من الخلط والإبهام تشوب تعريفات مصطلحى الموهبة والتفوق العقلى سواء فى المراجع العربية أم الأجنبية، فقد استخدم بعض الباحثين مصطلحًا واحدًا – إما موهبة Giftedness أو تفوق Talent- يشير به إلى الموهبة والتفوق معا، واستخدم بعض الباحثين المصطلحان بالتبادل بمعنى واحد دونما تمييز دقيق بين معنى كل منهما. ومثلما تداخلت فى الإنجليزية مصطلحات كثيرة للدلالة على امتلاك المرء لاستعدادات متميزة، أو مقدرته على الأداء رفيع المستوى فى مجال أو أكثر من قبيل: Creative, Gifted, Geniuse, Intelligent, Able, Talented, Mentally Superior،

فقد تداخلت فى العربية مصطلحات كثيرة أيضا من قبيل: موهوب، ومتفوق، ومتميز، وذكى، وعبقرى، ومبدع، وبارع، ونابغة.... وغيرها.

٧- ميّز قليل من الباحثين من أمثال تاننبوم بين الموهبة والتفوق، فقد أوضح أن الموهبة Giftedness توجد لدى الأطفال وتعنى الاستعداد أو الإمكانية التى تبشر بالإنتاج النموذجى للأفكار فى مختلف مجالات الأنشطة والتى من شأنها إثراء وتعزيز الحياة البشرية أخلاقيًا وعاطفيًا، واجتماعيًا وعقليًا، وماديًا وجماليًا. بينما توجد الموهبة المنّماة أو التفوق لدى البالغين.

٨- كما يعد جانيه أحد القلائل – وربما الوحيد – الذين ميّزوا بين المصطلحين موهبة Giftedness وتفوق Talent على أساس نمائى، حيث استخدم الموهبة بمعنى الاستعداد الفطرى أو الطاقة الكامنة فى مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلى أو الإبداعى أو الوجدانى أو الاجتماعى أو الحاسحركى. وجعلها بمثابة الأساس بالنسبة للتفوق Talent الذى استخدمه بمعنى تحقيق الفرد لتلك الطاقة الكامنة فى صورة أداء متميز فى مجال أو أكثر من مجالات التفوق والنشاط الإنسانى التى أوضحها فى نموذجه (شكل ٢-٥) وهو ما يتفق معه المؤلف ويناقشه بمزيد من التفصيل فى الفصل التالى من هذا الكتاب.

٩- رغم ما طرأ على مفهومى الموهبة والتفوق من تطور واتساع بحيث شملًا معظم مظاهر النشاط العقلى وأشكاله، فإنه يلاحظ أن غالبية التعريفات التى سبق استعراضها لكل من الموهبة والتفوق Giftedness & Talent قد جمعت فى طياتها بين الأطفال والشباب الذين يقدمون مستويات أداء رفيعة من الإنجاز فى أى من المجالات العقلية أو الأكاديمية أو الإبداعية أو الفنية أو القيادية، وكذلك من لديهم استعدادًا عاليًا أو طاقة كامنة تمكنهم من تحقيق هذه المستويات الرفيعة من الأداء أو الإنجاز فى المستقبل، وهو ما يوحى بأن الموهبة والتفوق شيئًا واحدًا.

الفصل الثالث

نموذج مقترح للأداء الإنسانى الفائق

مدخل

أولًا: مستوى الموهبة:

- مجالات الاستعداد (الموهبة).
- أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين.
- الجماعة المرجعية.

ثانيًا: العوامل الوسيطة:

- عوامل شخصية. ـ عوامل بيئية أسرية.
- عوامل بيئية مدرسية. ـ عوامل مجتمعية.
- عمليات التعلم والتدريب والممارسة.
- عوامل الصدفة والحظ.

ثالثًا: مستوى التفوق:

- مجالات الأداء النوعى (التفوق).
- أساليب الكشف والتعرف على المتفوقين. ـ الجماعة المرجعية.

رابعًا: مستوى الإبداعية:

- زوايا دراسة الإبداع وتعريفاته.
- أساليب الكشف والتعرف على المبدعين.

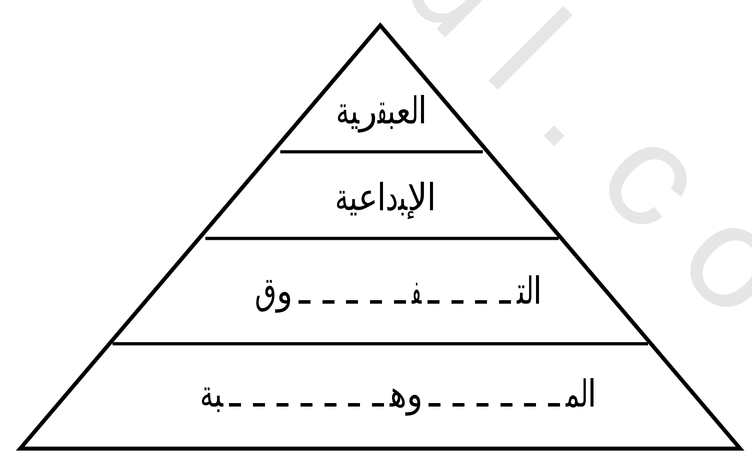
خامسًا: مستوى العبقرية:

- مفهوم العبقرية ومجالاتها. ـ أساليب الكشف والتعرف.

نموذج مقترح للأداء الإنسانى الفائق

مدخـــل:

فى ضوء ما سبق عرضه من مفاهيم ونماذج عن الموهبة والتفوق، يقترح المؤلف النموذج التالى لمستويات الأداء الإنسانى الفائق الذى يشمل **الموهبة Giftedness أو الاستعداد العالى، والتفوق Talent، والإبداعية Creativity، والعبقرية Genius**، والتى يعبر عنها بالشكل الهرمى (رقم٣-١) الذى تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو، تأخذ مستويات أخرى من الأداء الفعال ترتقى صُعدًا، وتتمثل فى التفوق والإبداعية والعبقرية.



شكل رقم (٣-١)
مستويات الأداء الإنسانى الفائق

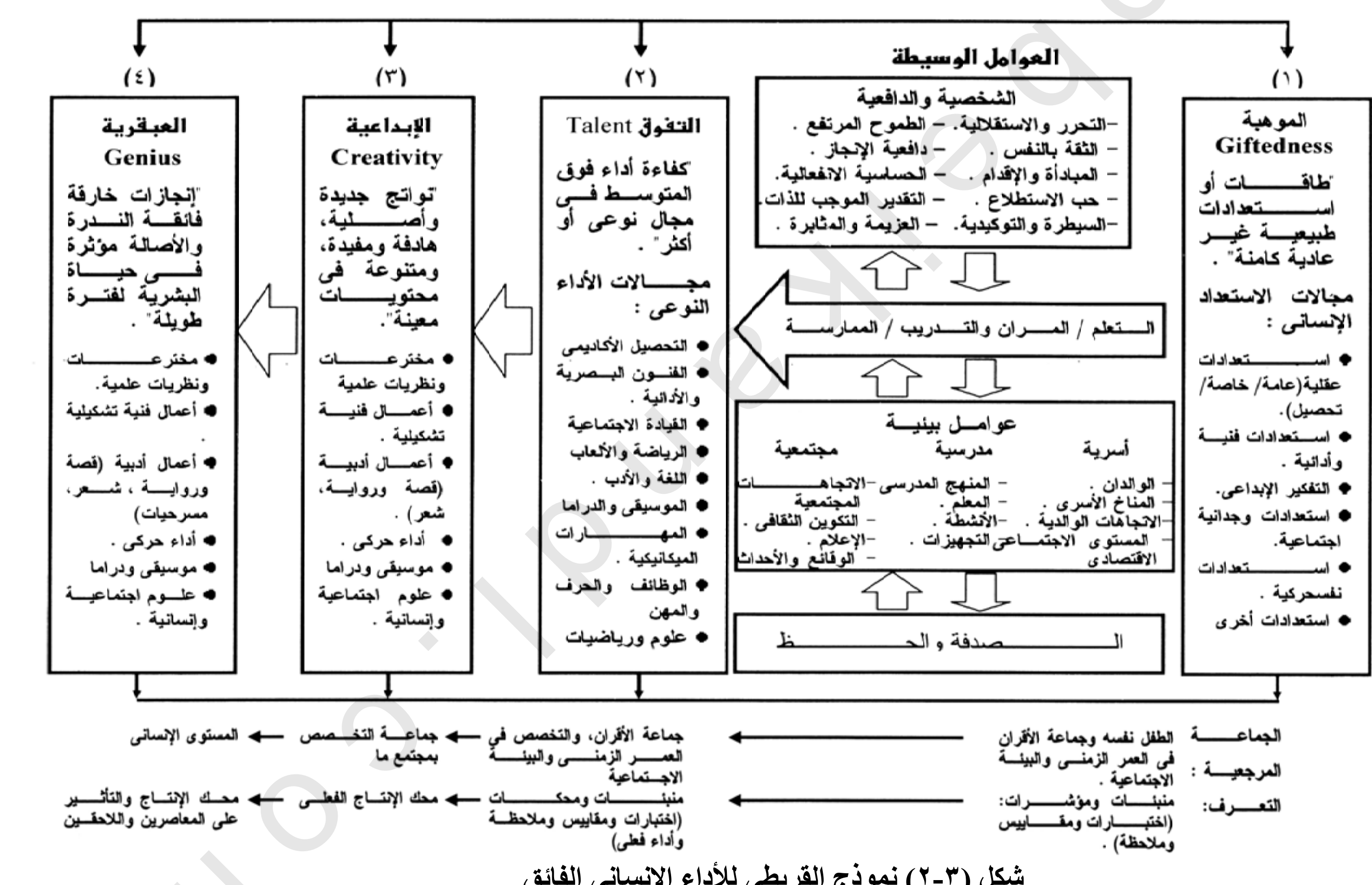
كما يشمل النموذج المقترح (شكل رقم ٣-٢) مجموعة من المتغيرات الوسيطة التى تصل ما بين الموهبة والمستويات التالية من الأداء، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات الفطرية من طور الكمون إلى طور الفاعلية والتحقق من خلال الأداء المتفوق، أو الإبداعى، أو العبقرى. **وتتمثل هذه المتغيرات فى العوامل الشخصية والدافعية والبيئية (المنزلية والمدرسية والمجتمعية) والتعلم والمران والتدريب والممارسة، والصدفة والحظ.**

وفيما يلى نعرض لمكونات النموذج بشئ من التفصيل مع التأكيد فى كل مستوى من مستوياته على تعريف المفهوم، ومجالاته، وأساليب الكشف والتعرف، والجماعة المرجعية.

أولاً: مستوى الموهبة Giftedness

يتضمن مفهوم الموهبة معنى حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما، ونقصد بها **استعداد طبيعى أو طاقة فطرية كامنة غير عادية فى مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنسانى التى تحظى بالتقدير الاجتماعى فى مكان وزمان معينين؛ والتى يمكن أن تؤهل الطفل مستقبلًا لتحقيق مستويات أدائية متميزة فى أحد ميادين النشاط الإنسانى المرتبطة بهذا الاستعداد، إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المواتية، وفرص التعلم والمران والتدريب المناسبة،** ذلك أن الموهبة فى شتى صورها ومظاهرها عبارة عن استعداد كامن، يمكن له أن ينشط ويزدهر، أو يضمحل ويندثر.

وهكذا يشير مفهوم الموهبة إلى **قابلية- أو استطاعة- راهنة، واستعداد طبيعى لدى الطفل فى مجال ما يهيؤه لاكتساب مستوى أعلى من المهارة والمعرفة والكفاءة، عن طريق المران والخبرة اللذان يمكن أن يطورا هذا الاستعداد الطبيعي أو الطاقة الكامنة من إمكانية محتملة حاليًا – فى مستوى الموهبة- إلى مقدرة على الأداء والإنجاز بالفعل مستقبلًا فى المستويات التالية من النموذج المقترح.**



شكل (٣-٢) نموذج القريطى للأداء الإنسانى الفائق

والملاحظ أن الأطفال الصغار يعكسون فى سلوكهم قدرًا عاليًا من الموهبة، حيث يذهب بعض الباحثين إلى أن جميع الأطفال- أو معظمهم على الأقل- موهوبون بطبيعتهم فى شتى المجالات، وأنه يكمن داخل كل منهم العالم والفنان، والأديب والقائد الاجتماعى،والمخترع والرياضى،والموسيقى والممثل والراقص. إلا أن ما يصادفونه من قيود بيئية، ويلاقونه من عدم تفهم وتشجيع وتسامح من قبل الكبار، وما يتعرضون له من تربية تلقينية تؤكد على الاتباعية والتنميط، وتحث على الامتثال للقواعد والنظم ومسايرتها، وتزكى فى أنفسهم مجالات نشاط معينة دون غيرها، هى التى تكف استعداداتهم الخلاقة، وتصيب مواهبهم الكامنة وخيالهم الذاتى فى مقتل.

ويمارس الأطفال نشاطاتهم الخلاقة ذاتيًا وبشكل عفوى أو تلقائى دون تخطيط أو ترتيب مسبق، وغالبًا ما يكون ذلك من خلال اللعب كهدف فى ذاته، فاللعب هو الحياة، والحياة هى اللعب بالنسبة لهم، لذا.. فإن معظم وقتهم مكرَّس للعب، ويدفعهم إلى هذه النشاطات رغبة عارمة فى البحث والتجريب، وحاجة جارفة للنشاط والتعلم، واكتشاف الجديد كل لحظة عن أنفسهم والبيئة أو العالم من حولهم. وهم يستمتعون من خلال لعبهم بمعرفة ما يجهلونه من أشياء، ويستغرقون بعمق فيما يخوضونه من مواقف ويكتسبونه من خبرات، وينفتحون على كل ما هو جديد بالنسبة لهم، كما يتعلمون كثيرًا من المفاهيم، ويعبرون عن أنفسهم بعفوية وتلقائية وصدق، متحررون من القوالب النمطية فى التفكير. وتعد كل تجربة يخوضها الطفل ممتعة ومثيرة ومدهشة بالنسبة له، وجديدة وذات دلالة مثلما هو الحال بالنسبة للراشد المبدع سواء بسواء، كما أن ما يتوصل إليه الطفل من حلول، وما "يخترعه" من أشياء ومعالجات، يعد تعبيرًا فريدًا عن شخصيته، وتطور أسلوبه الشخصى.

مجالات الاستعداد (الموهبة) لدى الأطفال:

من بين مجالات الاستعداد التى قد تكون موضع تقدير الجماعة التى يعيش فى نطاقها الفرد ما يلى:

- **الاستعداد العقلى – المعرفى العام.**
- **الاستعداد الأكاديمى الخاص.**
- **التفكير الإبداعى.**
- **الاستعدادات الفنية والأدائية التشكيلية والموسيقية والدراما.**
- **الاستعدادات النفسحركية أو الرياضية.**
- **القيادة الاجتماعية.**
- **استعدادات أخرى.**

وعادة ما توجد تلك الاستعدادات أو الطاقات الواعدة الكامنة لدى الأطفال الذين هم فى أطوار النمو والتكوين، وقد تستمر كذلك لدى بعض المراهقين قبل أن تتهيأ لها فرص التعبير عن نفسها فى صورة أداءات أو إنجازات مميزة فى واحد أو أكثر من المجالات سالفة الذكر.

كما تتبدى هذه المواهب أو الاستعدادات من خلال اهتمامات الطفل ولعبه التخيلى (الإيهامى)والإنشائى والتلقائى، واستخدامه اللغة اللفظية للتعبير عن مشاعره وأفكاره، وكذلك استخدامه أساليب خاصة فى حل الألغاز والمشكلات، والمسائل الحسابية، ومن خلال الرسم ومعالجته اليدوية للمواد والخامات، وبناء المكعبات وأنشطة الفك والتركيب، كما تنعكس من خلال نزعته الأرواحية أو الإحيائية Animism، وأحلام اليقظة، وما يختلقه بنفسه من قصص وحكايات يعتقد أنها صحيحة وواقعية، ومن رفقاء خياليين يلعب معهم ويضفى عليهم خصائص وصفات معينة، وما يطرحه من أسئلة غير عادية وذكية.

وليس معنى ذلك أن جميع الأطفال موهوبون بالضرورة وبدرجة واحدة فى مختلف المجالات، فقد يكون الطفل موهوبًا فى الناحية اللغوية، يبدى ولعًا مبكرًا بالقراءة، ويمتلك حصيلة وفيرة من المفردات اللفظية، كما قد يكون فى ذات الوقت شغوفًا بالأشكال والخطوط والألوان ومعبرًا من خلال الأنشطة الفنية، لكنه قد لايكون كذلك من حيث التفكير المجرد. وربما يكون الطفل قادرًا على التوصل إلى

استنتاجات رياضية، أو يتعلم بقدر كبير من الاهتمام والسرعة، لكنه لايبدى استجابات غير عادية من حيث التفكير الإبداعى، أو الأداء الحركى.

أساليب الكشف والتعرف على الطفل الموهوب:

إن مقدرة الطفل على التعبير عما لديه من استعدادات أو طاقات كامنة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمره الزمنى ومرحلة نموه، لذا... فإن أساليب الكشف والتعرف على الطفل الموهوب يجب أن تكون ملائمة لعمره الزمنى. على سبيل المثال فإنه بالنسبة للكشف عن التفكير الإبداعى الذى هو أحد أهم مظاهر الموهبة لدى الأطفال والمراهقين، وحيث لا يكون لديهم من المهارات والتقنيات ما يمكنهم من تحقيق نواتج إبداعية محسوسة حقيقية بالمعنى المتعارف عليه لدى الراشد المحترف، فإنه تستخدم أثناء مرحلتى الطفولة والمراهقة مقاييس التفكير الإبداعى التى من شأنها - على حد قول عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥: ٢٥-٢٦)- مساعدتنا على تكوين صورة دقيقة عن إمكانات هؤلاء الأطفال وقدراتهم المستقبلية، فهذه المقاييس بتركيزها على الوظيفة العقلية ذاتها بغض النظر عن تعبيراتها النوعية، هى أداة لا شك فى قيمتها إذا كنا بصدد الحكم على المستقبل والتنبؤ به.

وتعد هذه المقاييس مع بعض "منبئات" أخرى من أكثر الأدوات صدقًا فى الكشف عن الإمكانية أو الطاقة أو الاستعداد الإبداعى الطبيعى الكامن لدى الطفل فى الصورة العامة لهذا الاستعداد،ويستمر الأخذ بها كوسيلة تعرف حتى تأخذ عوامل أو مكونات "المقدرة" الإبداعية فى التمايز والتشكل لدى الراشد من خلال محتويات نوعية مختلفة علمية أو أدبية أو فنية أو رياضية.. ألخ،فيصبح الناتج الإبداعى المحسوس حينئذ فى كل محتوى نوعى هو "المحك" الحقيقى لقياس الإبداعية، وقد لا يتم ذلك قبل سنى الدراسة الجامعية فى بعض الحالات أو ما بعدها فى أغلب الأحوال.

ويستخلص مما سبق أنه بمرور الوقت وتزايد العمر الزمنى للطفل وتقديمه لبعض الإنجازات الفعلية المحسوسة من قبيل القصص والأشعار، والأعمال الفنية، أو إدخال تحسينات على بعض الأجهزة مثلًا، فإن الاعتماد فى الكشف عن موهبة

الطفل على تحليل هذه الإنجازات يغلب أن يكون أكثر تمثيلًا ودلالة على ما يمكن أن يكون عليه أداء الطفل فعليًا فى مستقبل الأيام عندما يصبح راشدًا أكثر من مجرد الاعتماد على درجة الطفل المرتفعة على اختبار ما للذكاء أو التفكير الإبداعى.

كما يلاحظ أن الموهبة تستغرق فترة ليست بقصيرة من العمر حتى تتشكل فى صورة "تفوق" أو مستوى عال (فوق المتوسط) من الأداء فى بعض مجالات الأداء النوعى، وإذا كنا نتحدث فى مستوى الموهبة من النموذج المقترح عن ذوى طاقات أو استعدادات طبيعية غير عادية كامنة للتفوق وربما للإبداع أو العبقرية مستقبلا، فإن وسائل الكشف عن الموهبة والتعرف على أصحاب هذه الاستعدادات الكامنة من الأطفال الصغار تنحصر فيما يطلق عليه "بالمؤشرات أو المنبئات" التى تمكننا فى ضوء بيانات معينة عن وضع الطفل بالنسبة لها من التنبؤ بإمكانية تفوقه مستقبلًا.

ويستدل على تلك الاستعدادات لدى الطفل عن طريق ملاحظة نشاطه التخيلى والحركى وسلوكه فى المواقف المختلفة. ومن خلال بعض المنبئات التى يتمثل بعضها فى الدرجات المرتفعة – فوق المتوسط- التى يحرزها الطفل على اختبارات ومقاييس معينة؛ كمقاييس الذكاء والتفكير الإبداعى، واختبارات الاستعدادات الخاصة والاختبارات التحصيلية المقننة، وباستخدام قوائم تقدير الخصائص السلوكية؛ كالتلقائية والحيوية، والتحمس والاهتمام والاستمتاع بالعمل والنشاط.

ونعرض فيما يلى لأهم هذه المنبئات بشئ من التفصيل:

المرحلة العمرية ٤- ٦ سنوات (مرحلة رياض الأطفال):

- **بطاقات الملاحظة المقننة لسلوكيات الطفل فى المواقف المختلفة**، الحرة والمقيدة، خارج الفصل وداخله ومن أمثلة تلك السلوكيات:

أ- **اللعب الإنشائى التقاربى** (مثال: إعادة تجميع أجزاء بشكل أو صورة معينة) والتباعدى (مثال: إنتاج شكل ما باستخدام مواد معينة كالقطن وعجائن الورق، أو الصلصال، أو بقايا الأقمشة، أو الرمل.. إلخ).

ب- **رسوم الطفل** والتنوع والخيال والطرافة والديناميكية فيما تتضمنه من خطوط وأشكال وألوان.

ج- **بناء المكعبات وأنشطة الفك والتركيب.**

د- **اللعب الحر أو التلقائى، والأداء الحركى للطفل.**

هـ- **أداء الطفل التخيلى من** خلال لعب الأدوار،واستحداث شخصيات خيالية.

و- **التعبيرات اللغوية للطفل.**

ز- **أداء الطفل على الصورة المعدلة من مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية "WPPSI-R"** *.

ح- **إختبار تورانس للتفكير الإبداعى باستخدام الحركات والأفعال** (1981).

ط- **الاختبارات التحصيلية المقننة:** ومن أمثلة الاختبارات التحصيلية الفردية المقننة التى يمكن أن تمدنا ببعض المعلومات عن القراءة والعمليات الحسابية لطفل ما قبل المدرسة الذى لديه مهارات تناظر ما يوجد لدى الطفل فى سن المدرسة الابتدائية:

- **اختبار بيبودى الفردى للتحصيل** **.
- **اختبارات وودكوك – جاكسون للتحصيل** *.
- **اختبار التحصيل ذو المدى الواسع** **.

وكان تورانس قد اقترح بعض المؤشرات التى يمكن الاهتداء بها فى الكشف عن الموهبة والطاقات الإبداعية عمومًا لدى الأطفال من بينها:

- المقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار خلال الرسوم وعناوينها.

---

* Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised.

** Peabody Individual Achievement Test- R.

* Woodcock- Jackson Achievement Test.

** Wide Range Achievement Test.

- المقدرة على تضمين عنصر الحركة والفعل فى الرسوم(الوضع الجسمى للأشكال).
- مدى تعبير الرسوم وعناوينها عن أفكار الطفل ومشاعره.
- المقدرة على إحكام الأسلوب القصصى فى الرسوم.
- المقدرة على إنتاج رسوم ذات منظور بصرى غير عادى.
- تنوع الخيال وخصوبة المخيلة.
- المقدرة على تضمين روح المرح والفكاهة فى الرسوم.
- المقدرة على التعبير عن الانفعالات عبر الرسوم.

المرحلة العمرية ٦-١٥ سنة (التعليم الأساسى):

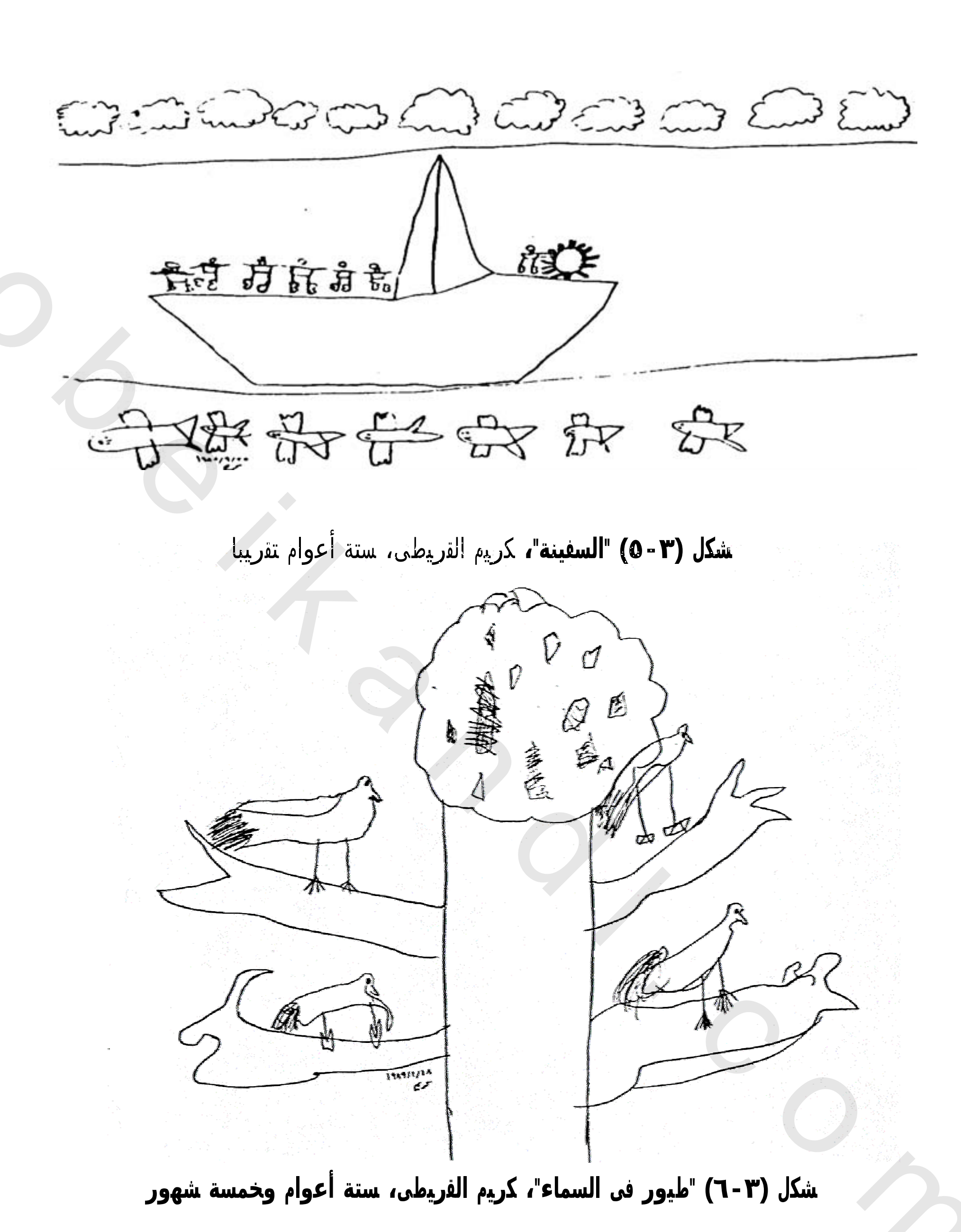
يضاف إلى ما سبق ذكره من مؤشرات ما يلى:

- **قوائم تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين، ومن بينها على سبيل المثال: مقياس رينزولى وهارتمان وكالاهان "SRBCSS***"، وقائمة إسكس Essex Checklist، وقائمة القريطى للخصائص السلوكية.**
- **الدرجات المرتفعة – فوق المتوسط – التى يحرزها الطفل على اختبارات ومقاييس معينة من بينها الاختبارات التحصيلية****، اختبارات الذكاء، مقاييس التفكير الإبداعى، والأداء الحركى.**
- **ترشيحات الموهوب لنفسه، وترشيحات الأقران والأهل، والمعلمين الخبراء.**

*** Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.

**** من أمثلة الاختبارات التحصيلية المقننة التى تستخدم فى التعرف على الموهوبين أكاديميًا فى سن المدرسة ما يلى:

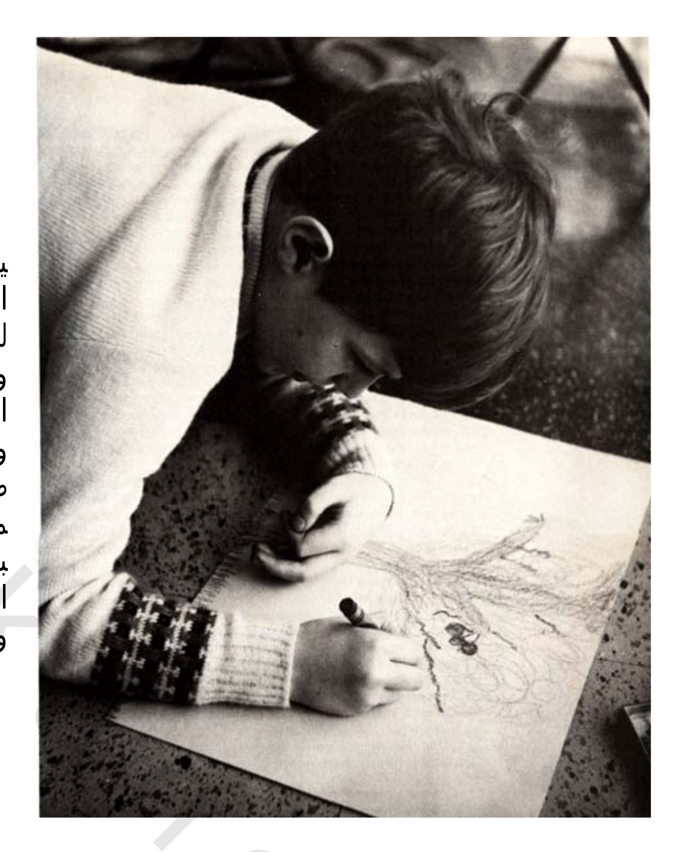
– اختبارات أيوا للمهارات الأساسية The Iowa Test of Basic Skills
– اختبارات كاليفورنيا التحصيلية California Achievement Test
– اختبارات متروبوليتان للتحصيل Metropolitan Achievement Test



شكل (٣-٥) "السفينة"، كريم القريطى، ستة أعوام تقريبا

شكل (٣-٦) "طيور فى السماء"، كريم القريطى، ستة أعوام وخمسة شهور

تعد رسوم الطفل وسيلة مبكرة للتعبير عن موهبته وطاقته الإبداعية، يجسد من خلالها مشاعره وأفكاره ومدركاته العقلية والبصرية، ويمارس بتلقائية عمليات التذكر والتخيل والتحليل والتركيب والتنظيم.



شكل (٣-٣)
يقبل الأطفال على النشاطات الفنيـة بـشغف وتلقائيـة، ليكتشفوا الجديد عن أنفـسهم والعالم من حولهم، ويتعلمـوا الكثيـر مـن المفـاهيم والمهارات، ويعبرون عـن طاقاتهم الخلاقة بشكل فريد، مما يستلزم فهم المحيطـين بهم لدوافعهم، وتيسير فرص التجريب أمامهم فى المـواد والخامات المختلفة.

- **ملف أو سجل أداء الطفل Portfolio: الذى يفترض أن يصاحب الطفل منذ بدء التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه منها، ويتضمن معلومات شاملة ووافيه عن استعدادات الطفل ومواهبه، ومستواه التعليمى، ونشاطاته المدرسية، وميوله واهتماماته، ونماذج من أعماله وإسهاماته.**

المرحلة العمرية ١٦-١٨ سنة (التعليم الثانوى):

- **الاختبارات التحصيلية المقننة.**
- **اختبارات الذكاء (وكسلر، ستانفورد بينيه).**
- **تحليل إنتاج (إنجازات) التلميذ فى المجالات المختلفة. (رسوم، أشعار، قصص، أداء حركى... إلخ).**



شكل (٣-٤)
طفـل مستغرق فى التعبير بالرسم

- **مقاييس التفكير الإبداعى عمومـًا، والتفكير الإبداعى الخاص التـى تكشف عن الاستعدادات الإبداعية فى مجالات نوعية محددة وتواكب تمايز القدرات خلال هذه المرحلة من العمر، كالإبداع التشكيلى، والموسيقى، والحركى، والشعرى.. إلخ.**

فإذا كانت اختبارات التفكير الإبداعى تكشف عن مقدار ما يتمتع به الطفل من مستوى الطاقة الإبداعية فى صورتها العامة، فإنه يمكن تطويع هذه الاختبارات وتطويرها لقياس مقدار ما يمتكله الطفل من استعدادات للإبداع فى مجال بعينه؛ كالفنون التشكيلية مثلًا بالاعتماد على بعض المؤشرات المستمدة من طبيعة هذا المحتوى دون غيره من المحتويات.

يذكر عبد المطلب القريطى(٢٠١٠) أنه إذا كانت **الطلاقة التشكيلية** Plastic

Fluency تشير إلى كمية الأفكار البصرية التى ينتجها الطفل، ومقدرته على توليدها خلال فترة زمنية محددة، فإنه يمكننا قياسها من خلال مؤشرات متعددة عن طريق الرسم منها:

- **مدى وفرة محصول الطفل من مفردات شكلية معينة؛ كالخطوط والأشكال والهيئات.**
- **مدى غزارة إنتاجية الطفل للأشكال البصرية المركبة أو التكوينات باستخدام وحدة أو عدة وحدات شكلية محددة سلفًا.**
- **إنتاج الطفل لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات المعنى باستخدام وحدة شكلية غير ذات معنى.**
- **إنتاج الطفل لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات الصفات الخاصة أو المحددة؛ كالأشكال الهندسية، أو العضوية، أو الآدمية أو الحيوانية. (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠: ١٤٧-١٤٨)**

كما يذكر أنه يمكن الاستدلال على **المرونة التشكيلية** Plastic Flexibility من خلال عدة مظاهر فى التعبير الفنى من بينها:

- **مدى تنوع الموضوعات التى يتناولها الطفل.**
- **مدى التنوع فى العناصر والأشكال المتضمنة فى الرسم سواء من حيث الهيئة أم الوضع أم التفاصيل أم الألوان.**
- **اختلاف التكوينات التى ينتجها الطفل من خلال عدة محاولات متتالية للتعبير عن موضوع ما.**
- **مدى تكييف الطفل الأشكال والرموز والتفاصيل وملاءمتها تبعًا لتغير أوضاعها وعلاقاتها فى التكوين، وتبعًا لاختلاف الموضوعات المراد التعبير عنها.**
- **تنوع الكيفيات والطرق التى يعالج بها الطفل المواد والخامات المستخدمة، وأساليب توظيفها فى العمل الفنى.**

كما يمكن الحكم علـى **الأصالة التشكيلية** فى التعبير الفنى للطفل فـى ضـوء كل من:

- **مدى تميز الأسلوب التعبيرى والتكوينات التى يبدعها الطفل بالنسبة لأقرانه.**
- **مدى استحداث الطفل حلول تشكيلية جمالية فى التكوينات،والعلاقات والنظم المتضمنة فيها،أو فى طرق استخدامه وتوظيفه المواد والخامات التى يتناولها.**

وتفرض طبيعة الإبداع فى محتوى الفنون التشكيلية عددًا من الأبعاد الأخرى التى ينبغى وضعها فى الاعتبار عند تقييم مستوى الإبداعية فى التعبير الفنى لدى الطفل ومنها:

- **حبكة التكوين أو التصميم ووحدته.**
- **القيم التعبيرية المتضمنة فى الرسم، أو مدى ترجمة الطفل لانفعاله بالموضوع تشكيليًا بالحذف والإضافة، وبالمبالغة والتحوير فى الأشكال المرسومة.**
- **مهارات الطفل الأدائية والتقنية، ومدى اكتشافه واستثماره لخصائص الخامات والمواد المستخدمة فى تعبيره عن الموضوع.**
- **تناول الطفل للعمق بشكل غير مألوف، أو مدى توظيفه طريقة التعبير عنه فى الرسم بحيث يتفق والطابع العام للتكوين، سواء أكان الإيحاء بهذا العمق ثلاثيًا (منظوريًا) أو ثنائيًا (مسطحًا) أم بالجمع بينهما. (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠: ١٤٨- ١٤٩)**

الجماعة المرجعية:

يتوصل الطفل الموهوب من خلال تمثيله بعض الإنفعالات، ومن خلال أدائه الحركى أو خلطه بعض الألوان، أو تشكيله الصلصال أو عجائن الورق، أو لعب الأدوار إلى نتائج أو حلول جديدة، ومناسبة، وذات قيمة. إلا أن السؤال الذى يطرحه الباحثون فى هذا الصدد هو: إلى أية فئة أو مستوى يمكن أن تنسب هذه

الجدة والأصالة والقيمة فيما يمكن أن يتوصل إليه الطفل من استجابات سواء فى أدائه على الاختبارات أو فى نشاطاته الحرة المختلفة ؟.

ولعله من الإنصاف للطفل أن تُنسب الجدة فى استجاباته إلى الطفل ذاته أو إلى مجتمع الأطفال فى مرحلة النمو والبيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها. بمعنى أن تكون استجابة الطفل مختلفة عما أنتجه من قبل وأن تكون ذات معنى بالنسبة له، أو لمجتمع الأطفال ممن ينتمون لمرحلة النمو ذاتها.

ثانيًا : العوامل الوسيطة

تعد الاستعدادات العقلية بمعناها العام والخاص التى لم تقم بوظائفها بعد، أو تلك الطاقات التى مازالت فى حيز الكمون– فى مستوى الموهبة– بمثابة الركيزة الأساسية التى تؤهل المرء لبلوغ المستويات التالية– فى النموذج المقترح– وهى التفوق والإبداعية والعبقرية فى سائر المجالات، ذلك **أن كل متفوق أو مبدع أو عبقرى يعد موهوبًا، ولكن ليس كل موهوب متفوق أو مبدع أو عبقرى بالضرورة، لأن نمو ما يتمتع به المرء من استعدادات وطاقات كامنة لايرتهن بمستواها المرتفع لديه فحسب وإنما يتوقف أيضًا على عوامل أخرى عديدة يمكن أن تنقل هذه الطاقات الكامنة القابلة للتفتح من حيز الكمون فى مستوى الموهبة إلى حيز الفعالية والتحقيق فى المستويات التالية من النموذج المقترح وهى التفوق والإبداعية والعبقرية.** ويشير تاننبوم فى هذا الصدد إلى أن الطاقة العقلية العالية التى تبدو فى سن مبكرة تعد فى حد ذاتها أمرًا جيدًا، لكنها بمفردها غير كافية لضمان تحقيق النجاح الفعلى فى مرحلة البلوغ، فالخبرات الحياتية والبيئية التى يمر بها الطفل داخل المدرسة وخارجها تساعد فى تشكيل ما سوف يكون عليه هذا الطفل فى المستقبل. (Tannenbaum, 2003: 46) وهو ما ينقلنا إلى خطوة أخرى للأمام فى هذا النموذج وهى العوامل الوسيطة.

ويقصد بالعوامل الوسيطة تلك العوامل غير العقلية الشخصية والدافعية والبيئية المسهمة فى نمو الموهبة والتى تؤدى فى مجموعها إما إلى انطفاء جذوة استعدادات

الفرد العالية وطاقاته غير العادية، أو تنميتها وازدهارها، ومن ثم توظيفها وإظهارها فى الأداء الفعلى بمجال معين أو أكثر من مجالات النشاط المعتبرة اجتماعيًا. وقد آثرنا عدم إقحام العوامل العقلية – بمعناها العام والخاص– فى هذا المقام على أساس أنها موجودة بالفعل لدى الطفل الموهوب.

ويذهب مونتجومرى (Montgomery, 1996) إلى أن نمو الموهبة لا يتم بصورة أوتوماتيكية، وإنما بتفاعل عدة عوامل داخلية وأخرى خارجية من بينها:

١- فرصة الاتصال الوثيق بمجال الاهتمام.

٢- الألفة بالمجال والممارسة والتدريب المكثفين.

٣- الولع والتشوق والاهتمام بالمجال.

٤- الدافعية القوية والتحمس للعمل.

٥- وجود نموذج للقدوة.

ويمكن تصنيف العوامل الوسيطة المسهمة فى نمو الموهبة إلى ثلاث مجموعات متفاعلة وعلى النحو التالى:

١- عوامل شخصية دافعية:

تخص الفرد ذاته وتتمثل فى تلك السمات المزاجية والخصائص الدافعية اللازمة للتفوق والإبداع، حيث كشفت نتائج العديد من البحوث أن هذه السمات والخصائص تميز المتفوقين والمبدعين– سواء من المراهقين أو الراشدين– أكثر من أقرانهم الأقل تفوقًا وإبداعًا، ومن بينها: **الاستقلالية، والثقة بالنفس والسيطرة، والاكتفاء الذاتى، والمخاطرة والإقدام، والمثابرة وقوة العزيمة، والميل إلى التجريب والتماس الجدة، وحب الاستطلاع، والخيال وثراء التداعيات والأفكار، واتساع الاهتمامات، والانفتاح على الخبرة، وروح المرح والدعابة، والطموح المرتفع، والتقدير الموجب للذات، ودافعية الإنجاز، والتوكيدية، والحدس، وتحمل الغموض والتعقيد، وقوة الأنا، والطاقة والنشاط.**

٢- عوامل بيئية:

وتنقسم إلى:

أ- عوامل أسرية:

إن البيئة الأسرية هـى المناخ الذى ينمو فى إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهى المصدر الأساسى لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها، وفى هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة، وفى مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب، وتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير. (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٣٨) ويؤكد الباحثون أن الموهبة الفذة قد تنشأ بالوراثة، لكنها تنمو وتنضج عـن طريق البيئة، وتمثل الأسرة فـى هـذا الصدد العامل الأقـوى تأثيرًا (Cornell et al., 1991, Kirk et. al., 1997).

ومن بين أهم العوامل الأسرية التى تؤثر فى نمو الموهبة لدى النشء، الأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء، والاتجاهات الوالدية نحو مظاهر الموهبة والتفوق، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، علاوة على مدى إشباع الأسرة للاحتياجات النفسية الخاصة بالطفل الموهوب، واستثارة طاقاته ودافعيته.

تميل معظم نتائج البحوث والدراسات إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطية موجبة جوهرية بين **أساليب التنشئة الوالدية السوية**، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع، فتسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات غير معتادة، وتشجيعهم على ممارسة السلوك الاستقلالى، وإتاحة الفرص لهم كى يعبروا عن آرائهم وأفكارهم وبحرية، وتقبل هذه الأفكار، وتشجيعهم على الاستكشاف والتجريب، وممارسة النشاطات والاهتمامات المتنوعة فى جو يتسم بالمرونة والمساندة والإثابة، ومشاعر الدفء والتفهم والحنان، يسهم فى تنمية طاقات الأبناء واستعداداتهم الخلاقة. وذلك على العكس من **الأساليب الوالدية اللاسوية فى تنشئة**

الأبناء من أمثال التسلط والاستبداد، والتقييد والإكراه، والتهديد والإيذاء البدنى والنفسى، وفرض نظم صارمة ودفعهم دفعًا إلى مسايرتها، فإنها إضافة إلى ما تؤدى إليه من آثار ضارة على شخصية الطفل؛ كإضعاف ثقته بنفسه وإحساسه بالنقص، واختلال صورته عن ذاته، فإنها تؤدى أيضًا إلى تقييد خياله كما تخمد فيه روح الاستطلاع والمبادرة، وتكف ما لديه من استعدادات للتعبير الخلاق والتفوق.

كما أن **اتجاهات الوالدين نحو مظاهر الموهبة والتفوق**- والتى ربما تتسم بالتعصب والتحيز لمظهر معين دون بقية المظاهر-تمثل خطورة بالغة على نمو شخصية الطفل الموهوب واستعداداته ولاسيما إذا ما تعارضت اتجاهاتهم مع تلك الاستعدادات.

فالطفل الذى يبدى استعدادًا عاليًا للنشاط العقلى المتشعب أو التغييرى Divergent الذى يتسم بالأصالة والمرونة والطلاقة، قد يواجه باتجاهات أسرية معارضة تحبذ التفكير التقاربى أو الاتفاقى Convergent الذى ينتمى إليه الذكاء والتكيف مع قواعد النجاح الاجتماعى عمومًا مما يكره الطفل على التخلى عن أفكاره غير العادية امتثالًا لضغوط الأسرة ومسايرة لها.

والطفل الذى يبدى موهبة واستعدادا فائقًا للأداء الإبداعى فى مجال الفن، قد يواجه بأسرة تجهل قيمة النشاط الفنى بالنسبة له، فلا تبدى له تفهمًا أو اهتمامًا، بل قد تحقره وتراه مضيعة للوقت، ربما لأنها تعطى قيمة أكبر للتفوق التحصيلى والنجاح المدرسى أو غيرهما، مما يصيب الطفل بالإحباط ويثبط من همته.

لذا فإن نمو استعدادات الطفل ومواهبه أيًا كانت، تحتاج إلى قدر معقول من تشجيع البيئة الأسرية وتسامحها إزاء تلك المواهب والاستعدادات، كمطلب أساسى لكفالة نمو الطفل وتقدمه وفقًا لما يتمتع به من إمكانات وبناء على المواطن الحقيقية للقوة فى شخصيته (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٤٠-٤١).

ويلعب **المستوى الاجتماعى الاقتصادى والثقافى للأسرة** دورًا بالغ الأهمية فى تنمية الموهبة لدى الأبناء، نظرًا لما يترتب عليه من مدى توفير الأسرة للمصادر

والأدوات اللازمة لاستثارة تفكير الأبناء، واستثمار طاقاتهم الكامنة فى ممارسة أوجه النشاط الملائمة، كالكتب والمجلات، والنماذج واللعب المناسبة، والمواد والخامات والأدوات الفنية والعلمية، والأجهزة المسموعة والمرئية، وحسن توظيف هذه الإمكانيات بالكيفية التى تساعد على التفتح العقلى والإدراكى لدى الطفل وإثراء خبراته وتعميقها. كما تشير نتائج البحوث التى تناولت المحيط الأسرى للمتفوقين والمبدعين إلى أهمية التفاعل الإيجابى بين الطفل والوالدين، وشمول المحيط العائلى لبعض النماذج الإيجابية التى يمكن للطفل أن يتوحد بها.

يؤكد ذلك ما أنتهى إليه مكينون Mackinnon من خلال دراسته لتاريخ حياة المهندسين المعماريين المبدعين من أن غالبيتهم قد ذكروا أن والديهم كانوا يتمتعون بمهارات وحساسية فنية فائقة، كما أبدوا- خاصة الأمهات- تفهمًا وتشجيعًا لإمكاناتهم وطاقاتهم الفنية فى سنيهم الأولى التى أظهر المعماريون المبدعون خلالها اهتمامًا ومهارة فى الرسم والتصوير، ويستدل من استجابات المعماريين على أن معاملة الوالدين لهم قد اتسمت بالحب والسماحة والثقة ومنح الطمأنينة، وأنها كانت أبعد ما تكون عن الإيحاء بالقلق والضغط أو إكراههم على ممارسة نشاط معين (Mackinnon,1962: 303-4).

ويكاد يتطابق مع ملامح الصورة التى قدمها مكينون عن الوسط الأسرى للمعماريين المبدعين إبان فترة طفولتهم وشبابهم ما إنتهى إليه كل من شيفر وأنستازى (Schafer & Anastasi, 1968) فى دراستهما التى أجريت على عينة قوامها ٤٠٠ تلميذا من الذكور بست مدارس ثانوية بمدينة نيويورك تقدم لأبنائها مقررات إضافية وبرامج خاصة تساعدهم على الإنجاز الإبداعى، وزعوا بالتساوى على أربع مجموعات: مجموعة من المبدعين فنيًا وأدبيًا (CrA) ومجموعة من المبدعين علميًا فى العلوم والرياضيات (CrS) ومجموعتين ضابطتين من غير المبدعين وذلك بناءً على درجاتهم فى اختبارات جيلفورد للتفكير الإبداعى، والنواتج الإبداعية التى قدموها إضافة إلى تقارير المعلمين. وقد طبقت على أفراد العينة قائمة لتاريخ الحياة

شملت ١٦٥ بندًا تغطى خمسة أبعاد منها التاريخ الأسرى والتعليمى ونشاطات وقت الفراغ.

وقد أكدت النتائج العامة لهذه الدراسة ما يلى:

- أن المراهقين المبدعين قد حظوا **بتنشئة والدية اتسمت بالتحرر والتفتح والتقبل ومساندة استعدادات الأبناء وتقديم نماذج القدوة لهم، وتوفير فرص الممارسة والتجريب أمامهم، وتشجيعهم على التعبير** مما كان له أكبر الأثر فى التفتح العقلى والثقافى لدى هؤلاء الأبناء،وفى تنوع اهتماماتهم وعلاقاتهم وثراء خبراتهم الشخصية، والتماسهم الجدة والتفرد، ومواصلتهم للاتجاه الإبداعى منذ طفولتهم.

- أن المراهقين المبدعين – من حيث الوسط العائلى- لم يكونوا على مستوى رفيع من الناحية الأكاديمية فقط، وإنما **تمتعوا بتنشئة والدية قوامها تشجيع التعبيرات الإبداعية وتزويد الأبناء بنماذج للقدوة والاهتمام**. حيث ينتمى المراهقين المبدعين فنيًا لأسر **ذات هوايات مختلفة، وآباؤهم يفضلون القراءة على غيرها لشغل أوقات فراغهم، كما يقرأون كتبًا أكثر من نظرائهم فى المجموعة الضابطة، وقد أحرزوا عديدًا من الجوائز وشهادات التقدير فى ميادين الفن والأدب، أما أمهاتهم فقد تبين أنهن أكثر تخصصًا فى الفنون والآداب، وتداومن على زيارة المتاحف والمعارض**. أما المراهقون المبدعون علميًا فقد كانوا **أكثر مواظبة على قراءة الكتب والمجلات العلمية، وتميز آباؤهم بأن لديهم هوايات علمية، كما شاع فى أسرهم حصول بعض أفرادها على اعتراف أو تقدير قومى لإنجازاتهم الأكاديمية.**

- أن الدراسة الجامعية كانت أكثر شيوعًا بين آباء وأمهات المراهقين المبدعين لاسيما بين الأمهات، كما تتوفر المجلات فى بيوتهم بانتظام، ويغلب على هذه المجلات الطابع السياسى ومعالجة الشئون الخارجية والموضوعات والقضايا الثقافية والعقلية.

- المراهقون المبدعون كانوا **أكثر حيازة من نظرائهم فى المجموعتين الضابطتين من غير المبدعين للمواد والأدوات الفنية والعلمية كالأحبار والألوان، والميكروسكوبات والأجهزة الكيماوية وأكثر اختيار للهوايات التى تتصل بأهدافهم الحرفية أو المهنية الخاصة، وقد تميزوا أيضًا بتنوع الاهتمامات والهوايات خارج المنهج المدرسى، وبالحماس والمثابرة والتفرد ومواصلة الإنتاج الإبداعى منذ مرحلة الطفولة كالألعاب المسلية والأشعار والمنتجات الفنية والميكانيكية، مما أدى إلى حصولهم على الجوائز وشهادات التقدير.**
ويبدو أن هذه الأدوات التى توفرت لدى المبدعين والنشاطات التى يمارسونها ما كان لها أن تتيسر دون وجود إمكانات اقتصادية ومستوى معين من التعليم والثقافة لدى الوالدين مما ساعدهم على ترشيد وتوظيف هذه الإمكانات فى تنمية استعدادات الأبناء.

وكشفت النتائج أيضًا عن أن المبدعين فنيًا كانوا **أكثر تعرضًا للتنوع البيئى Environmental Diversity** من مجموعتهم الضابطة سواء من حيث الخبرات الشخصية أو الوالدية، فهم أكثر حركة وتنقلًا بين الولايات الأمريكية، وأكثر زيارة للبلدان الأجنبية، أما الوالدون فقد كانوا – على الأرجح– ممن ولدوا فى مدن غير تلك التى كانوا يعيشون فيها وقت إجراء الدراسة.

كما خلص بنيامين بلوم (B. Bloom, 1985) من دراسته للبيئة المنزلية والتدريب المبكر لدى عينات من الموسيقيين والنحاتين، والسباحين ولاعبى التنس، وعلماء الرياضيات إلى أن البيئات الأسرية لعبت دورًا حاسمًا فى تنمية وإثراء اهتمامات ومواهب أطفالهم ومهاراتهم. كما وجد أنه فى معظم الحالات كان والدا الطفل الموهوب – أو أحدهما – لديه اهتمامًا قويًا بمجال اهتمام الطفل نفسه، ومن ثم يعمل الآباء كنماذج قدوة بالنسبة لأبنائهم، ويوفرون لهم فرص التدريب والممارسة، ويشجعون مواهبهم ويكافئونها.

ويوضح بلوم التناقض بين الموهبة وطرق التعليم التقليدية فيما يلى:

١- خلال سنوات التعليم المبكرة بالمنزل يكون نمو الموهبة حرًا غير رسمى، ويتم بشكل استكشافى فى مواقف أقرب ما تكون إلى اللعب، بينما يكون التعليم فى المدرسة تقليديًا محددًا بجدول وفى مواقف نظامية.

٢- يكون نمو الموهـبة فى نطاق البيئة المنزلية فرديًا، وفى إطار المديح والثناء، وتقديم المكافأة للطفل بعد تحقيقه الأهداف الفردية، وبلوغه الغايات التى يحددها لنفسه، بينما تولى المدارس عناية أقل بالاهتمامات الفردية، وتبدى التقدير على أساس الإنجاز الجماعى.

٣- تشجع البيئة المنزلية الطفل الموهوب على محاولة بلوغ مستويات من الإنجاز فى مجال نوعى محدد، بينما تعنى المدرسة بتزويد تلاميذها بقاعدة واسعة من المجالات.

٤- تلاحظ دافعية الطفل القوية نحو الإنجاز فى إطار البيئة المنزلية، بينما يكون للتعلم معنى ضئيلًا بالنسبة لمعظم التلاميذ فى المدرسة.

من زاوية أخرى فإن الطفل الموهوب له احتياجاته النفسية الخاصة؛ كالحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد، والحاجة إلى المؤازرة وإلى التقبل والفهم والتقدير، ولاسيما مع إحساسه المتزايد بالاختلاف عن غيره من الأقران (الأشقاء والأقارب والرفاق) سواء من حيث اهتماماته وأفكاره، أو من حيث أدائه السلوكى، وما قد يترتب على ذلك كله من مشاعر القلق والتوتر والنزوع إلى العزلة والانسحاب.

وتتطلب تلك **الاحتياجات النفسية للطفل الموهوب** تفهمها وإشباعها من قبل المحيطين به والمسئولين عن رعايته وذلك لضمان نموه نموًا نفسيًا سويًا، إذ يترتب على إهمالها وقصور فهم المحيطين بالطفل لها أثارًا سلبية وخيمة على صحته النفسية،بالإضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب فى التفاعلات الشخصية المتبادلة Interpesonal والعلاقات الاجتماعية فيما بينـه وبينهم، ويجعله عرضه

للمشكلات التوافقية السلوكية وقد ذهب تورانس (Torrance,1962) إلى أن الطفل قد يتخلى عن إبداعيته، وربما يفشل فى تكوين مفهوم واقعى عن ذاته نتيجة فقدانه البيئة المشبعة لاحتياجاته، وعدم توفير الظروف الآمنة لإعمال ما لديه من إمكانات واستعدادات غير عادية.

فى ضوء ما سبق تناوله فإن الخصائص التالية للبيئة الأسرية قد تساعد بدرجة أكبر على تنمية استعدادات الأطفال الموهوبين:

١- العمل على إشباع الاحتياجات النفسية للطفل، وتوفير مناخ أسرى آمن يتفهم خصائصه، ولا يشعر معه الطفل بالخوف والتهديد.

٢- تبديد مشاعر القلق والخوف لدى الطفل الموهوب ونزوعه إلى العزلة وغيرها مما قد ينجم عن شعوره بالاختلاف عن أقرانه فى الاهتمامات والسلوك، ومما يساعد على ذلك ما يلى:

أ- تقبل استجابات الطفل غير المألوفة للمواقف والمشكلات.

ب- دعم ثقة الطفل بنفسه وتنمية إحساسه بالكفاءة.

ج- تيسير فرص اختلاطه بالآخرين وتشجيعه على بناء علاقات واتصالات اجتماعية مع غيره من الأقران داخل الأسرة وخارجها

٣- تقدير أفكار الطفل الخلاقة عمومًا وفى مجال موهبته خصوصًا، وتشجيعه على ممارسة أوجه النشاط التى تتفق معها دون فرض نشاطات أو اهتمامات بعينها قد تتعارض مع استعداداته الخاصة.

٤- إثراء البيئة الأسرية بالخبرات، والمصادر الحاسية والثقافية التى تمكن الطفل الموهوب من زيادة وعيه بالمثيرات، ومن توسيع دائرة استطلاعه وفضوله العقلى عامة وفى مجال موهبته خاصة.

٥- تهيئة الإمكانات اللازمة لممارسة الطفل نشاطاته الخلاقة داخل الأسرة والعمل على صقل مهاراته وتطوير خبراته فى مجال موهبته.

٦- **تبنى اتجاهات والدايه سوية فى تنشئة الطفل قوامها التسامح والتقبل، والتشجيع والاستقلال، والاهتمام.**

٧- **العمل على تأصيل سمات الشخصية والخصائص المساعدة أو الميسرة للتفوق لدى الطفل كالمبادأة، والمثابرة، والثقة بالنفس، والمخاطرة، والفضول الحاسى والعقلى، والمقدرة على تحمل الغموض والتعقيد.** (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٤٣-٤٤).

ب- عوامل مدرسية:

يرى جارى ديفز وسيلفياريم (Davis & Rimm, 1989) أن الكثير من الأطفال الموهوبين والمتفوقين – يجلسون فى فصولهم دون أن تكتشف مواهبهم وتلبى احتياجاتهم، ويشعرون بالملل ومن ثم يجدون فى المدرسة مكانًا غير محتمل بالنسبة لهم، كما أن بعضهم يشعر بأن الضغوط التى يتعرض لها تدفعه دفعًا لإخفاء مهاراته ومواهبه عن أقرانه الذين لا يبدون اهتمامًا به أو تعاطفًا معه، وبعضهم الآخر ييأس من المدرسة بشكل عام ويهجرها حيث لم يقدّم لهم توجيهًا أو إرشادًا، كما لم تتهيأ لهم فرص التعليم التى تتحدى استعداداتهم، وتستثير اهتماماتهم.

ومن بين أهم العوامل المدرسية التى تؤثر فى نمو الموهبة لدى النشء **المناهج المدرسية والأساليب والطرق التدريسية، وشخصية المعلم ومدى فهمه للطفل الموهوب واحتياجاته، والمناخ المدرسى.**

أما من حيث **المناهج الدراسية** فقد لوحظ أن الكثير من الأطفال الموهوبين يفشلون فى تطوير جانب كبير من استعداداتهم بسبب المعوقات والضغوط التى تنجم عن عدم انسجامهم مع المناهج والأساليب التعليمية ووسائل تنفيذها وأساليب تقويمها فى مدارس العاديين، فهى لا تتناسب ومقدراتهم، كما لا تتيح لهم فرص الدراسة المستقلة، ولا تستثير حـبهم للاستطلاع وشغفهم بالبحث وإجراء التجارب.

لقد أوضحت نتائج الدراسات التتبعية لنمو التفكير الإبداعى – كمثال- أن

الاستعدادات الإبداعية لدى الأطفال تتناقص فيما بين سن التاسعة والعاشرة بعد أن كانت تنمو باطّراد، وأرجع بول تورانس ذلك إلى تقييد الخيال وعدم توفر بيئة تعليمية مشجعة وأساليب تعليمية ملائمة لتنمية هذه الاستعدادات، بالإضافة إلى عوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة، كما بيّن أن تزايد إهمالها يؤدى إلى مزيد من تدهورها بل والقضاء عليها.

إن المناهج الدراسية العادية تركز علـى تعليم مـا يطلق عليه بالراءات الثلاثة (Three Rs)أو القراءة والكتابة والحساب كمـا تؤكد على التزام الطاعة، والانصياع، واتباع التعليمات والنظم، والتشديد على الجداول الدراسية فائقة التنظيم لنشاطات الفصل، كما تـُعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وعلى التحصيل الأكاديمى كطريق وحيد للنجاح فى الحياة، وهو مما لا يشجع على نمو أولئك الأطفال الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعى وبالخيال، ويتميزون بثراء الاهتمامات وتنوعها وبالاستعدادات العالية فى مجالات نوعية أخرى. ونظرًا لما يتميز به الطفل الموهوب من مقدرة على التعلم وفق معدلات أسرع من أقرانه العاديين فإن جزءًا كبيرًا – يتراوح بين ٢٥: ٣٠٪ على حد زعم بعض الباحثين– من وقته يضيع هباء دون استثماره بدرجة كافية، مما يبعث فى نفسه الملل والسأم من جو المدرسة وينفره منها ويعوق توافقه النفسى والمدرسى.

وفى أحايين أخرى يحصل بعض هؤلاء الأطفال الموهوبين على درجات منخفضة حتى فى الاختبارات التحصيلية التى غالبًا ما تقيس المقدرة على الاستظهار وتذكر المعلومات فقط، ولا تتحدى مقدراتهم على التفكير والتعميم، والاستنتاج وإدراك العلاقات وغيرها، مما يؤكد قصور أساليب التقويم المتبعة بالنسبة لهم، وعجزها عن الكشف عن استعداداتهم وتحديدها بدقة. وسوف نتناول فى موضع تالى الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الأكثر ملاءمة للأطفال الموهوبين.

ويسوق نلسون وكليلاند (Nelson & Cleland,1975) عددًا من المبادئ الواجب مراعاتها فى المنهج الدراسى والتى تعزز التعلم مدى الحياة بالنسبة للأطفال الموهوبين منها:

- تمركز الخبرات التعليمية حول المشكلات المتعلقة باحتياجات الأطفال واهتماماتهم وحبهم للاستطلاع.
- السماح للطفل بالمشاركة فى تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
- تزويد الطفل بخبرات من واقع الحياة بحيث تستثير مشاركته الفعالة، والعمل على تنمية المهارات الضرورية لهذه المشاركة.
- على المعلم أن يتصرف كمصدر للتعلم، وليس كوعاء للمعلومات.
- أن يكون المنهج مرنًا بحيث يشجع الطفل على البحث والتجريب والاستكشاف والتفكير الإبداعى.
- تشجيع وإثابة روح المبادرة، والفضولية، والأصالة، والاتجاه التساؤلى لدى التلاميذ.
- السماح للطفل بارتكاب الأخطاء وتقبل النتائج ما دامت العواقب غير خطيرة.
- أن يستثير المنهج اهتمامات الطفل ويتحدى قدراته.
- أن يشجع المنهج الأطفال الموهوبين على اختيار الموارد واستخدامها بشكل مناسب، وأن يدعم التعلم الذاتى.

كما اقترحا عددًا من الأنشطة التى تساعد معلم الموهوبين على التركيز على "عملية" التعلم ذاتها أكثر من "نواتج" التعلم وهى:

- التصنيف والتبويب.
- المقارنة والتضاد.
- إصدار الأحكام وفقًا لمحكات معينة.
- المشروعات البحثية.
- التخطيط لنشاطات مستقبلية.
- تقويم التجارب والخبرات.
- حل المشكلات (مع التأكيد على العملية أكثر من الحلول ذاتها).

- **استخدام المصادر (القواميس والمعاجم، والموسوعات ودوائر المعرفة).**

(Nelson & Cleland, 1975: 442- 443)

وتلعب **شخصية المعلم** دورًا فائق الأهمية فى الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنمية استعداداته، ويذهب عدد غير قليل من الباحثين إلى أن المعلمين غالبًا ما يكونون أكثر تعاطفًا مع التلاميذ العاديين، واستحسانًا وتقبلًا لهم من التلاميذ الموهوبين وذوى التفكير والسلوك الاستقلالى، نظرًا لما يسببه الموهوبون من مشكلات ومواقف محرجة ومربكة تستثير غضب المعلم بل عداءه، فهم متعطشون للمعرفة، ميالون للنقد، وإثارة الأسئلة غير المتوقعة، كما أنهم أقل انصياعًا لنظم الضبط داخل الفصول الدراسية، ويتسمون بغزارة إنتاجيتهم للأفكار والحلول غير المألوفة لما يطرح عليهم من قضايا ومسائل، مما يشكل صعوبات جمة أمام معلميهم فى تقويم هذه الأفكار بل وفى فهمها أحيانًا.

وغالبًا ما يقود تبرم المعلم وضيقه بتساؤلات هؤلاء الأطفال وانتقاده الشديد لسلوكهم إلى تثبيط هممهم وحماسهم، وتجنبهم التماس الجدة والأصالة وإخفائهم مقدراتهم العالية الحقيقية، فضلًا عن زيادة شعورهم بالتوتر والخوف والوحدة والنبذ والإحباط. وعلى العكس من ذلك فإن تفهم المعلم لأفكارهم وآرائهم وتجاربهم وتقديرها والتشجيع عليها، إنما يوسع من مجالات اهتماماتهم ويطوّرها.

لقد تساءل بعض الباحثين عما إذا كان دور المعلم الناجح للأطفال المتفوقين والموهوبين يستلزم قدرًا من المتطلبات الخاصة فى سمات شخصيته، وفى مقدرته العقلية كما هـو الحال عند هؤلاء الأطفال أنفسهم أم لا ؟. وأكدوا فى هذا الصدد على **ضرورة أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة واسعة بحقل تخصصه وبالمجالات المرتبطة به، ومتحليا بالصبر والتسامح والتفتح العقلى والذكاء، لديه اتجاهات إبداعية مرنة واستعدادًا لمساندة الآخرين، يدرك ذاته ويتقبلها، ويدرك جوانب قصوره ومواطن قوته، ويداوم على تقويم مشاعره، وإدراكاته ودوافعه ومقدرته (Nelson & Cleland, 1975, PP.439-41)، قادرًا على استخدام أساليب التعليم الفردى وحل المشكلات والاكتشاف، واستخدام المصادر والتقنيات التربوية**

استخدامًا فعالًا، وعلى مواجهة المواقف التى تنشأ أثناء ممارسة الموهوب نشاطاته التعليمية داخل الفصول والورش والمختبرات وفى الدراسة الحرة (عبد الرحيم صالح عبد الله، ١٩٨٣م: ١٤٥). وأن يكون ديمقراطيًا، ومجددًا، ومرشدًا أكثر من كونه متسلطًا، وقادرًا على تفريد البرنامج التعليمى والإفادة من التغذية الراجعة باستمرار، وعلى استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة فى تدريسه، وعلى استثارة المستويات العليا من التفكير، كما ينبغى أن يحترم مواهب الأطفال ويقدرها (Lindzey, 1980).

وقد أوضح محمد أمين المفتى (٢٠٠٠) أن من أهم واجبات معلم الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

- يحث الطلاب على البحث والاستقصاء والاستدلال.
- يهتم بأسئلة الطلاب غير المألوفة ويقدر أساليب تفكيرهم.
- يظهر الاهتمام بأفكار الطلاب والحلول المبتكرة للمشكلات.
- يوفر مواقف تعليمية تحث الطلاب على المبادأة، والتفكير، والاختيار من بدائل، واتخاذ القرارات.
- يصمم مواقف تعليمية تستثير المناقشة والحوار حول قضايا، وإشكاليات متنوعة.
- يشجع حب الاستطلاع والفضول العلمى، والتجريب لدى الطلاب.
- ينمى التفكير الناقد والتفكير الإبداعى والتفكير البنائى لدى الطلاب.
- يساعد الطلاب على الذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة، وعلى إنتاج المعرفة.
- يحث الطلاب على التعمق فى موضوعات أو قضايا غير عادية.
- لا يحكم على أفكار الطلاب إلا بعد تقديمها كاملة.
- ينمى التقييم الذاتى لدى الطلاب.
- يساعد الطلاب على التغلب على الإحباط ومعاودة المحاولة (محمد أمين

المفتى: ٢٠٠٠: ٣٠).

ومن بين أهم السمات والمهارات المهنية التى ينبغى أن تتوافر لدى معلم الموهوبين والمتفوقين أيضًا ما يلى:

- **يفهم ذاته، ويعى حدود قوته وضعفه.**
- **يداوم على النمو الشخصى والمهنى المستمر.**
- **يواكب المستجدات المعرفية فى مجال تخصصه.**
- **يتسم بالانفتاح الفكرى والمرونة، والصبر والمثابرة.**
- **يفهم مشاعر الموهوبين، واحتياجاتهم، وخصائصهم ويتقبلها.**
- **يتواصل مع الطلبة على المستوى الإنسانى.**
- **يتقبل الطالب، ويجعله محورًا للعملية التعليمية.**
- **يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.**
- **يشجع الطلبة على استخدام مصادر تعليمية ومعرفية متنوعة (معاجم، دوائر معارف، مكتبات، الشبكة الدولية للمعلومات... إلخ).**
- **يستخدم طرق تعلم متنوعة ؛ كالتعلم الفردى، والتعلم التعاونى، والتعلم التنافسى.**
- **يربط المقرر الدراسى بأنشطة تتعلق بحياة الطالب وتثير تفكيره.**
- **يحترم القيم الشخصية لطلابه، ويعاملهم دون تمييز.**
- **يشجع الفضول العقلى لدى الطلاب، ولا ينزعج من أسئلتهم الذكية.**
- **يشجع التجارب، ويتقبل الأفكار الجديدة لدى الطلاب ويطوّرها.**
- **يشجع روح المبادأة والأصالة لدى الطلاب.**
- **يوفر للطلاب فرص تعلم واكتساب معلومات ومهارات وخبرات إضافية.**
- **يطبق استراتيجيات تدريسية مناسبة ؛ كحل المشكلات، والعصف الذهنى، والاستكشاف.**

كما يتأثر نمو الموهبة بعوامل مدرسية أخرى من بينها **معدل الكثافة العددية**

للتلاميذ داخل الفصول، ومدى كفاءة التجهيزات المدرسية من حيث المعامل والورش والملاعب، والأنشطة المصاحبة للمنهج، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لممارسة هذه الأنشطة، وطبيعة المناخ التربوى السائد.

ويتمثل المناخ التربوى الذى يسهم فى نمو الموهبة والتفوق داخل المدرسة فى كل من:

- **أسلوب إدارة المدرسة (ديمقراطى – شمولى).**
- **أسلوب إدارة الفصل (منفتح – منغلق).**
- **التفاعل الصفى بين المعلم والمتعلم (بدرجة كبيرة – متوسطة – لا يتحقق).**
- **أنماط التدريس (حديثة تعتمد على التعلم الذاتى – تقليدية تقوم على التلقين).**
- **أدوات التعليم (متوفرة – غير متوفرة) (متطورة – نمطية).**
- **أساليب التقييم (جزئى – تراكمى).**
- **التوجيه الفنى والإدارى (ديمقراطى – شمولى).**
- **الاتصال الاجتماعى داخل المدرسة (يتحقق – لا يتحقق).**
- **الاتصال بمؤسسات المجتمع (يتحقق – لا يتحقق) (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٢).**

جـ- عوامل مجتمعية:

سبقت الإشارة إلى **أن المجتمع بالثقافة السائدة فيه، ومجالات النشاط العقلى التى يراها لازمة له، هو الذى يحدد أشكال الموهبة والتفوق، فضلا عن أن طبيعة التكوين الثقافى لمجتمع ما- من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته، ومن حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه- ومدى تقبله الجديد والاستفادة منه، وتسامحه إزاء الاستجابات غير المألوفة، يؤثر فى نمو الاستعدادات الإبداعية لدى النشء.** على سبيل المثال "إذا خلت عناصر الثقافة من الأشكال الفنية، ونماذج الفنانين المبدعين، أو أهملتها أو تجاهلتها، فإن الأطفال غالبًا ما يشبون وقد كونوا اتجاهات سالبة نحو الفن سواء

من حيث ممارسته وإنتاجه، أم تذوقه والاستمتاع به، ومن ثم يصبح اهتمامهم بالأنشطة الإبداعية الفنية هامشيًا أو معدوما". (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠).

وقد استخدم دونالد مكينون D.Makinnon مصطلح الوضع الإبداعى للإشارة إلى ما يحيط بالفرد من متغيرات وتأثيرات ثقافية واجتماعية يمكن أن تسهل التفكير الإبداعى وتدفعه، أو تعوقه وتحبطه. ومن أهم خصائص المناخ الثقافى والاجتماعى المسهمة فى نمو الموهبة اتسام هذا المناخ بالتحرر والانفتاح، والتسامح الفكرى، ونبذ القوالب الجامدة للتفكير، وتشجيع المغايرة والاختلاف والتنوع، وتقبل الأفكار الجديدة، وتشجيع الأشكال المتعددة للموهبة والتفوق.

٣- عمليات التعلم والتدريب والممارسة:

تتفاعل الموهبة والعوامل غير العقلية الشخصية والبيئية من خلال عمليات التعلم الذاتى والمقصود التى يكتشف عن طريقها الفرد الموهوب ويتعلم الأساليب والأفكار والعمليات الجديدة فى مجال موهبته، والمران والتدريب المستمر الحر والشكلى، والممارسة الطويلة والمكثفة فى مجال الموهبة، لينُتج لنا هذا التفاعل الخلاق فى النهاية مختلف أشكال التفوق سواء فى تلك المجالات التى تتطلب حلولًا تقاربية اتفاقية، أم حلولًا تباعدية متشعبة كالأعمال الإبداعية العلمية والأدبية والفنية.

يقول الشاعر والناقد الإنجليزى كيتس فى إحدى رسائله إلى هيدرون عام ١٨١٧ "**إننى أقضى ثمان ساعات يوميًا بين القراءة والكتابة**"، كما يذكر توفيق الحكيم الأديب المصرى الشهير فى إحدى رسائلة "**إننى أطالع كل يوم ما لا يقل عادة عن مائة صفحة من مختلف ألوان المعرفة، أى حوالى ثلاث آلاف صفحة كل شهر**". وهكذا فإن الإطار الفنى أو العلمى أو الأدبى لا يتبلور إلا بالتعلم، والمران والتدريب، والمثابرة والعمل الجاد المتواصل.

وكان ماسلو (١٩٥٩) قد أكد أن انجاز الأعمال العظيمة لا يعتمد على الإلهام والخبرة فحسب بل يحتاج بجانب الموهبة الخاصة إلى العمل الجاد المتواصل، والتدريب المستمر، والنظرة الناقدة. كما ذهب جانيه (Gagné,1993) إلى أن نمو

الموهبة يعزى إلى أربع عمليات أساسية هى **النضج،والاحتكاك بمواقف حل المشكلات، والممارسة والتدريب الحر، والتدريب المنظم فى ميدان النشاط (P.75).** **وأكّد مونتجمرى (Montgomry,1996) أن نمو الموهبة لا يتم بشكل آلي وإنما ينطوى على عملية معقدة من تفاعل عوامل عديدة من بينها فرصة الاتصال بمجال نشاط معين والألفة بـه والاجتهاد والممارسة الطويلة والمكثفة، والشغف بالمجال والاهتمام به، وتكريس الجهد للدراسة، والإصـرار علـى الإنجاز** (P.15). وهناك مقولة شهيرة لأديسون مفادها أن **العبقرية محصلة١٪ إلهـام و٩٩٪ مثابرة وعمل جاد شاق وطويل.**

٤- عوامل الصدفة والحظ:

رأى تاننبوم (1983, 2003) أنه لايمكن لأحد أن ينكر الدور الذى تلعبه الأشياء أو الأحداث غير المتوقعة التى لايمكن التنبؤ بها أو السيطرة عليها فى تسهيل أو إعاقة الفعل الإبداعى، وأنه حتى حينما يبدو أن النجاح مؤكد بالنسبة لشخص ما، فإن الحظ السيئ يمكن أن يقلب الأمور رأسًا على عقب أحيانا، وأشار إلى أن **عوامل الصدفة تتفاعل بطريقة تبادلية مع كل من الإلهام والجهد والعمل، فبدون الموهبة أو المستوى المرتفع من الطاقة الكامنة لايمكن لأى قدر من الحظ الحسن أن يساعد شخص متوسط على تحقيق البراعة أو العظمة Greatness**، فالصدفة "لاتعطى سوى للعقل المهيأ" على حد قول لويس باستير Pasteur، كما أنه بدون توفر هذا القدر من الحظ الحسن لايمكن للطاقة العالية أن تتحقق بشكل فعلى (Tannenbaum,2003: 56).

وقد أكد فرانسوا جانيه (Gagné, 1993, 2003) على أهمية العوامل نفسها فى تطوير الاستعدادات أو الطاقات التى تنمو بشكل طبيعى غير منتظم (الموهبة) إلى أداء فعلى أو تفوق.

ويمكن النظر إلى **الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ الذى يواتى الفرد أثناء انشغاله بمشكلة ما فى مجال موهبته أو إبداعه**، وقد أكد وايتهد Whiteheadعلى

مقدرة الموهوب على الإمساك بالصدفة فى حينها "لأنها سواء أكانت فى صورة حل سليم أو فكرة جديدة تأتى فى صورة ومضات تذهب وتجئ، ثم تذهب ولا تجئ"(فى: محمد سلامة:١٩٨٥: ٦٥) ويبدو أن ما ذهب إليه كل من لويس باستير، وواينهد على قدر عال من الصدق **فما كان لأرشميدس Archimedes أن يخرج من الحوض الذى كان يغتسل فيه فجأة وهو يصيح: وجدتها... وجدتها، مكتشفًا قوانين الكثافة، سوى لأن عقله كان مشغولًا بقضية العلاقة بين الجزء المغمور من جسمه فى الماء وبين الماء المزاغ،وما كان لنيوتنI.Newton(١٦٤٣-١٧٢٧)أن يفطن إلى مغزى التفاحة التى سقطت من فوق رأسه دون أن يكون مهمومًا بالتفكير فى موضوع الجاذبية.**

كما يمكن النظر إلى الصدفة والحظ بمعنى **الفرصة التى تواتى الفرد الموهوب دون مقدمات سواء اكتشافه من عين خبيرة، أو للدراسة والانطلاق إلى آفاق أوسع فى مجال موهبته. وسواء كانت الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ لمشكلة ما ينشغل بها الموهوب، أم بمعنى ما قد يتهيأ له من فرص غير متوقعة للاستبصار بموهبته وتنميتها، فإن اغتنام هذه الصدفة والتشبث بها فى حينها يؤدى إلى مزيد من التوظيف لاستعداداته وطاقاته**..ولذا يصبح من الضرورى تنمية مهارات وعى الطفل الموهوب والمتفوق بالفرص غير المتوقعة، والانتباه للأحداث الطارئة حتى يتسنى له استغلالها بالشكل الأمثل وفى الوقت المناسب، ذلك أن الحظ أو الصدفة لا يخدمان إلا العقول المتيقظة والمستعدة لاغتنامها واستثمارها على حد قول لويس باستير.

وقد ذهب مصرى حنورة (٢٠٠٠) إلى أن نمو الموهبة لايتم بمجرد رعاية الاستعدادات العقلية أو المواهب الخاصة لدى الأفراد، وإنما من خلال الاهتمام بالعديد من العناصر النفسية والبيئية والزمانية التى تسهم بشكل تفاعلى فى بناء السلوك الإنسانى، كما اقترح منظومة متكاملة ذات أبعاد اجتماعية وعقلية معرفية، ووجدانية مزاجية وجمالية لرعاية الموهوبين تشمل ما يلى:

أ- **الظروف الاجتماعية المواتية لنمو الموهبة:** وتتمثل فى بيئة متفهمة ومستجيبة ومستحثة، لاتقف فى وجه الموهبة ولاتقاوم الإبداع، تكفل الرعاية اللصيقة وأساليب التنشئة السوية.

ب- **بناء المناخ الوجدانى الفعّال:** ويشمل زيادة سقف الدافعية ورفع مستوى الطموح واستثارة القيم الإيجابية ولاسيما قيم الحرية والأمانة والصدق والتوجه نحو المستقبل لدى الموهوب.

جـ- **تنمية الإحساس بالجمال والتذوق الفنى:** بما ينطوى عليه من تحمل الغموض والإبهام، والتعقيد والتركيب والتداخل والرؤية الشخصية بصرف النظر عن المجالات أو الوسائط التى يتعامل معها الموهوبون والمتفوقون.

د- **تدريب الاستعدادات العقلية أو الجوانب المعرفية:** كالخيال، ومهارات التفكير الإبداعى المتشعب أو التغييرى، والناقد، والمتجمع أو التقريرى.

هـ- **الانخراط فى ممارسة وتنفيذ الأنشطة المنتمية لمجال الموهبة** من خلال خطة منظمة للتدريب لاكتساب المهارات الخاصة بتجويد الموهبة، وتراكم الخبرات فى مجالها. (مصرى عبد الحميد حنورة، ٢٠٠٠: ٣٣٣-٣٤٣).

ثالثًا: مستوى التفوق Talent

التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات طبيعية كامنة وطاقات فطرية غير عادية، ونقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم فى مثل عمره الزمنى وبيئته الاجتماعية فى مجال نوعى أو أكثر من مجالات النشاط الإنسانى التى تقدرها الجماعة.

مجالات الأداء النوعى (التفوق):

تشمل مجالات النشاط فى هذا المستوى كافة مجالات الأداء النوعية بالمعنى الذى طرحه رينزولى فى نموذجه (راجع شكل ٢-١) سواء الأداءات أو الوظائف التى

تتطلب الالتزام والتقيد بنظم وقواعد محددة؛ كالتحصيل الأكاديمى، والإدارة، أو تلك التى تتطلب تفكيرًا إبداعيًا؛ كالتأليف الموسيقى والشعر والأدب، ومن بين هذه المجالات:

- **التحصيل الأكاديمى.**
- **الفنون البصرية (رسم وتصوير، نحت، وتصميم.. إلخ).**
- **فنون اللغة والأدب (قصة، شعر، مقالات أدبية، مسرحية.. إلخ).**
- **القيادة الاجتماعية.**
- **الموسيقى والدراما.**
- **الإدارة.**
- **المهن والحرف المختلفة.**
- **العلوم الاجتماعية والإنسانية.**
- **العلوم الطبيعية والرياضيات.**
- **الفنـون الأدائـيـة.**
- **الرياضة والألعــاب.**
- **المهارات الميكانيكية.**

وقد ذهب البعض إلى أن الكثير من الموهوبين لا يظهرون مستويات أداء متميزة ملحوظة فى عمر مبكر لأسباب مختلفة. ورأوا أن تحقيق ذوى المواهب الفذة للنجاح قد لا يتأتى قبل خمسة عشر عامًا من الجهد المضنى، فقد أوضح مونتجمرى أن تفانيهم ومثابرتهم إذا ما صادفا التوجيه المناسب عند حوالى خمسة عشر أو عشرين عاماً، فإن أدائهـم يمكـن أن يصـل الذروة خـلال الفترة مـن ٣٠- ٤٠ عامـاً (Montgomery, 1996: 14) بيد أن ذلك لا يعد قاعدة يمكن تعميمها، فقد أبدى بعض المبدعين تفوقًا ونبوغًا مبكرًا من أمثال **لويس بريل L.Braille (١٨٠٩-١٨٥٢)** الذى أنجز طريقته المشهورة فى تعليم القراءة والكتابة للعميان وهو فى عمر الخامسة عشر، **وموزارت Mozart (١٧٥٦-١٧٩١)** الذى ألف بعض المقطوعات

الموسيقية وهو فى عمر الخامسة، وأنجز ما يقرب من ستمائة مؤلف موسيقى قبل وفاته وهو فى عمر الخامسة والثلاثين، وكذلك **أبى العلاء المعرى** الذى نظم الشعر فى الخامسة من عمره، **وجون ستيوارت ميل J.S. Mill** (١٨٠٦-١٨٧٣) الذى بدأ حياته العملية قبل السابعة عشر من عمره. بينما تأخر ظهور التفوق والإبداعية لدى المصوران **بول جوجان P.Gauguin** (١٨٤٨-١٩٠٣) **وهنرى ماتيس H. Matisse** (١٨٦٩-١٩٥٤) إلى مرحلة النضج.

أساليب الكشف والتعرف على المتفوقين:

يمكن الاعتماد فى هذا المستوى للكشف والتعرف على المتفوقين على كل من مستوى الأداء الذى يظهره الراشد فى أدائه بمجال أو أكثر من مجالات الأداء الإنسانى سالفة الذكر متى أظهر هذا الأداء وأمكن ملاحظته، كما يمكن الاعتماد على بعض المحكات البديلة الأخرى. ومن أهم الأدوات المستخدمة فى هذا الصدد ما يلى:

- **الاختبارات التحصيلية المقننة.**
- **اختبارات الذكاء.**
- **قوائم الإنجاز العلمى والفنى ومن أمثلتها ما اعتمدته المؤسسة القومية للمنح الدراسية فى الولايات المتحدة الأمريكية (Holand, 1961).**
- **قوائم تقييم الأداء المهنى أو الوظيفى بالنسبة للراشدين فى ضوء متطلبات الأداء فى كل مجال، وخبرات المرحلة العمرية.**
- **مقاييس تقدير النواتج الفنية أو الأدبية أو الموسيقية ومن أمثلتها: مقياس تقدير الإبداع التشكيلى لطلاب المرحلة الثانوية إعداد عبد المطلب القريطى (١٩٨١) مقياس الإبداع الشعرى لبيرنز وآخرين (Pyrens et al, 1992) مقياس الكتابة الإبداعية للموهوبين فى مجال الشعر لطلاب الثانوى إعداد سمير عبد الوهاب (١٩٩٩) ومقياس الإبداع الخطى لدى اللاعبين إعداد منى المرسى (٢٠٠٢)، اختبارات حل المشكلات والموهبة الفنية لكلازن وميدلتون وكونيل (Clasen et al,1994).**

ومن بين المنبئات والمحكات التى يمكن أن يؤخذ بها فى هذا المستوى بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى والجامعى أيضًا ما يلى:

- الفوز فى المسابقات العامة العلمية والأدبية والفنية والرياضية.
- نشر بحث علمى أو أكثر فى مجلة علمية متخصصة.
- كسب جوائز مالية أو شهادات تقديرية فى مسابقات أدبية أو علمية أو فنية أو أدبية أو موسيقية على المستوى القومى أو على مستوى المحافظة.
- نشر بعض المقالات أو البحوث أو الرسوم أو الأشعار فى صحف أو مجلات عامة، والمشاركة بأعمال فنية فى معارض عامة قومية أو على مستوى المحافظة.
- المشاركة فى عضوية فرق رياضية قومية، أو فى مسابقات رياضية على المستوى القومى أو على مستوى المحافظة.
- تصميم بعض الأجهزة أو اختراع بعض الأدوات.
- المشاركة بالتأليف أو العزف الموسيقى فى حفلات عامة.
- لعب أدوار البطولة فى مسرحيات أمام جمهور عام.

الجماعة المرجعية:

ينسب الأداء المتفوق (فوق المتوسط) فى هذا المستوى إلى جماعة الأقران، أو جماعة التخصص فى العمر الزمنى نفسه والبيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها الفرد.

رابعًا: مستوى الإبداعية Creativity

ويختص هذا المستوى بالأداء الإبداعى وليس مجرد الأداء المتفوق لبعض المهام، فليس كل التفوق إبداع، ذلك أن التفوق بمعنى **"كفاءة أداء فوق المتوسط" قد ينحصر فى مجرد الوفاء بواجبات وظائف تتطلب الالتزام بنظم وقواعد ومهارات محددة، وقد ينحصر التفوق فى تحقيق مستوى عال من حيث الجودة والإتقان، أو المهارة والصنعة مثلما هو الحال فى أداء الصانع الماهر، والحرفى الحاذق، والموظف المتقن لواجبات وظيفته، وكلها أداءات مطلوبة وفى غاية الأهمية. إلا أن الإبداع يتجاوز كل هذه الحدود ليشير إلى تلك العملية التى تسفر عن إنتاج أشكال أو أفكار**

أو صياغات أو نظريات أو علاقات أو تكوينات أو نظم تتميز بصفات معينة كالجدة والأصالة، والمرونة والطلاقة، والقبول والفائدة الاجتماعية واستمرار الأثر، وقد يكون هذا الإنتاج ذو صبغة علمية أو أدبية أو فنية أو فى غير ذلك من المجالات التى تحظى بتقدير مجتمع ما فى فترة زمنية معينة، ومن ثم فليس كل متفوق مبدع بالضرورة.

إبداع أم ابتكار؟؟

يشيع فى كثير من المؤلفات العربية استخدام المصطلحين "ابتكار" و"إبداع" كمرادفين للمصطلح Creation فى الإنجليزية، ويبدو أن كلمة "إبداع" هى الأكثر صحة- من حيث اللغة العربية- وتطابقا مع معنى المصطلح باللغة الأجنبية فقد اشتقت كلمة "ابتكار" من بَكَرَ، وبَكَرَ- بكورًا خرج أول النهار قبول طلوع الشمس، وتقدم فى الوقت عليه وإليه: أتاه باكرًا ، وبكر – بكرًا إلى الشئ عجَّل إليه. (خليل الجر، ١٩٧٣، ص٢٤٥). والإبكار: أول النهار إلى طلوع الشمس، والباكورة: أول ما يدرك من الثمر، وقوله تعالى "بالعشى والإبكار" و"بكرة وعشيا" يشير إلى أن الإبكار فعل يدل على الوقت، وفى حديث الجمعة من بَكَرَ وابتكر قالوا بكَّر فلان أسرع وابتكر أدرك الخطبة من أولها، (الإمام الرازى، ١٩٦٢، ص٦١-٦٢). وفى الحديث الشريف "لايزال الناس بخير ما بكروا بصلاة المغرب" أى صلوه فى أول وقته.

على حين اشتقت كلمة "إبداع" من بَدَعَ. وبَدَعَ أو أبدع الشئ اخترعه- استنبطه وأنشأه- لا على مثال. والله سبحانه وتعالى "بديع السماوات والأرض" أى مبدعهما من العدم، والبدع المُحْدَث الجديد، وأبدع الشاعر أى جاء بالبديع، والبِدْعَة كل محدث جديد على غير مثال سابق، كما أنها الحَدَث فى الدين بعد الإكمال. (الإمام الرازى، ١٩٦٢، ص٤٣-٤٤، خليل الجر ١٩٧٣، ص٢٢٣).

ويستدل مما سبق أن ابتكر وابتكار إنما هما كلمتان فى العربية متعلقتان بوقت إتيان الفرد لفعل ما، أو قيامه بنشاط معين فقط، بينما تشير كلمتا أبدع وإبداع إلى خصائص كيفية فى هذا الفعل أو ذلك النشاط ومنها الجدة Novelty والأصالة

Originality. **وبهذا المعنى فإن كلمة "إبداع" تعد أكثر صحة- من حيث اللغة- واتفاقا مع تلك التعريفات التى وردت للمصطلح Creation أو Creativity بالإنجليزية فى القواميس والمؤلفات الأجنبية**، وذلك بالرغم من تعدد وتنوع هذه التعريفات لاختلاف المناحى والأطر الفكرية لواضعيها، والأغراض التى قدمت مـن أجلها (عبد المطلب القريطى، ١٩٨١: ١٣-١٤).

والإبداع ظاهرة مركبة متعددة الجوانب، وهو لا ينحصر فى ناحية واحدة أو مجال بعينه من مجالات النشاط الإنسانى وإنما يمتد عبرها جميعًا، لذا.. فقد عنى بدراسته باحثون من تخصصات مختلفة، كعلم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا، والفنون والآداب وغيرها، كما تعددت زوايا تناوله، وتعددت تعريفاته حيث لا يوجد للإبداع تعريف جامع مانع متفق عليه.

ويمكن حصر زوايا تناول الإبداع فيما يلى:

أ- **الإبداع كعملية Process**: ويركز الباحثون فى هذه الزاوية على محاولة الكشف عن الكيفية التى يتم بها الإبداع، وعلى طبيعة الآليات والديناميات النفسية التى تعتمل داخل الفرد المبدع بدءًا من إحساسه بالمشكلة وصياغة الافتراضات الأولية، وانتهاء بتحقيق الناتج الإبداعى المحسوس.

ب- **الإبداع كمقدرة عقلية Ability**: لها مكوناتها أو عواملها التى تهيئ الفرد وتؤهله للأداء والنتاج الإبداعى.

ج- **الشخصية المبدعة: Creative Personality** من حيث سماتها وخصائصها العقلية المعرفية، والمزاجية- الانفعالية، والدافعية، والمهارية.

د- **المناخ أو البيئة المواتية للإبداع Press**: خصائصها، وعمليات الأخذ والعطاء أو التفاعل بين المبدع وبيئته بكافة أبعادها الأسرية والدراسية والتربوية، والمجتمعية الاقتصادية والسياسية والثقافية.

هـ- **الناتج الإبداعى Product**: الذى يتمخض عـن هذا التفاعل الخلاق بين

الفرد المبدع بمقدراته وسماته وخصائصه من ناحية، والمجال البيئى أو المناخ الذى يعيش فيه وكذلك المجال التخصصى الذى يعمل فيه وينشغل بقضاياه ومشكلاته من ناحية أخرى.

كما يمكن حصر أهم تعريفات الإبداع فى الفئات التالية:

ا- تعريف الإبداع كعملية:

طوّرت نماذج عديدة عن مراحل العملية الإبداعية جاءت فى جوهرها قريبة الشبه بنموذج حل المشكلات، ومن أقدم هذه النماذج وأكثرها شهرة ما قدمه جراهام والاس (Wallas,1926) وكاثرين باتريك (Patrick,1941) حيث يمكن إجمال ما خلصا إليه فى أربع مراحل للعملية الإبداعية هى:

أ - مرحلة الإعـداد والتحضير Preparation

ب- مرحلة الاحتضان (الكمون) Incubation

ج- مرحلة الإشراق أو الاستبصار (Insight) Illumination.

د- مرحلة التحقيق والمراجعة Verification.

واقترح عبد السلام عبد الغفار ضمن هذا الإطار نموذجًا للعملية الإبداعية من أربع مراحل (١٩٧٧: ٢٥٩-٢٦٥) هى:

أ- مرحلة اكتشاف المشكلة وتحديدها.

ب- مرحلة جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة موضع الاهتمام.

ج- مرحلة المحاولات (وضع المقترحات أو الأفكار أو الفروض المحتملة).

د- مرحلة التقويم والتحقق من صحة الحلول وملاءمتها.

ومن أهم التعريفات الأكثر شيوعًا وقبولًا للإبداع – كعملية- ذلك التعريف الذى وضعه تورانس (1962: 218) وافترض فيه أن **الإبداع عملية تشتمل على أربعة عناصر أساسية هى:**

أ- الإحساس بالمشكلات والفجوات أو جوانب التنافر أو النقص أو عدم الاتساق فى المعرفة أو المعلومات.

ب- البحث عن حلول وصياغة أفكار، أو وضع افتراضات بشأن ملء تلك الفجوات أو علاج جوانب القصور والنقص القائمة.

ج- اختبار مدى صحة هذه الافتراضات.

د- توصيل Communicating النتائج إلى الآخرين، مع احتمالية تعديل الافتراضات أو إعادة صياغتها ثم فحصها عند اللزوم من أجل التوصل إلى نتائج جديدة.

وقد أكدت نتائج البحوث فى هذا الجانب أنه برغم كون العملية الإبداعية شيئا معقدًا ينطوى على مركب أو خليط من العمليات إلا أنها ليست مستعصية على التحليل العلمى والفهم، وأن مراحل العملية الإبداعية لا تسير بشكل آلى منتظم،وإنما تجرى بشكل ديناميكى متواصل ومستمر يعتريها ما يشبه المد والجزر،والتقدم للأمام والنكوص إلى الخلف..، كما أن هذه المراحل متداخلة وغير منفصلة عن بعضها البعض.

وقد عارض بعض الباحثين الربط بين الإبداع ونموذج حل المشكلات من أمثال تايلور (١٩٥٩) الذى رأى أن بعض المبدعين يعمل بشكل حر، وقد لايعنى بجمع البيانات أو فرض الفروض، كما رأى هيلجارد (١٩٥٩) وجود بعض الحلول التى قد لا نحكم عليها بالضرورة على أساس صحتها وملاءمتها فى مرحلة التحقيق أو التقويم، وإنما على أساس أصالتها، مثلما هو الحال فى مجالات الإنتاج الفنى التشكيلى والأدبى والموسيقى، وذهب روشكا (١٩٨٩: ٤٣) إلى أن طابع التحقيق يختلف فى الإبداع الفنى عن الإبداع العلمى أو التقنى،حيث أن تقويم الناتج فى الإبداع الفنى أكثر ذاتية، وهو مرتبط بشكل القبول والاستحسان من العامة ومن النقد الفنى الخالص.

٢- تعريف الإبداع كمقدرة عقلية:

تركز هذه الفئة من تعريفات الإبداع على بعض العوامل أو المكونات العقلية اللازمة للإبداع، والتى يمكن الكشف عنها وقياسها بوساطة اختبارات معينة. ولعل أهم تعريفات الإبداع كمقدرة عقلية ما طرحه جيلفورد (545 :1957) من أن **الإبداع هو تنظيمات من عدد من المقدرات العقلية البسيطة التى تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع**. كما أشار فى موضع آخر (1975) إلى أن **الإبداع عملية معرفية تعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات**.

وقد أسفرت نتائج دراسات مختلفة لجيلفورد، وتورانس، ومصطفى سويف عن عدة عوامل أو مكونات للإبداع تتمثل فيما يلى:

أ- الطلاقة: Fluency

تشير إلى مقدار سيولة الأفكار ومعدل تدفقها لدى الفرد فى غضون فترة زمنية محددة، أى مقدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة.

وقد ميز الباحثون فى هذا الصدد بين أربعة أنواع من الطلاقة هى: الطلاقة اللفظية، وطلاقة التداعى، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية.

ب- المرونة: Flexibility

ويقصد بها مقدرة الفرد على تغيير وجهته العقلية بسهولة، وتعديل زاوية نظره للأشياء ومجرى أفكاره بيسر تبعًا لتغير المواقف، والتنويع فيما ينتجه من أفكار وحلول تبعًا لذلك.

وقد ميز جيلفورد بين نوعين من المرونة هما: المرونة التكيفية التى تتمثل فى استطاعة المرء التكيف وتعديل سلوكياته للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلة التى تواجهه أو الموقف الذى يعترضه، والمرونة التلقائية التى تعنى المقدرة على إنتاج استجابات أو أفكار متنوعة ترتبط بموقف معين.

ج- الأصالة: Originality

وتعنى مقدرة الفرد على توليد استجابات أو أفكار ماهرة غير مألوفة أو شائعة أى نادرة التكرار إحصائيًا، تتسم بالجدة والطرافة.

د- التفصيلات: Elaboration

وتشير إلى مقدرة الفرد على إثراء الفكرة الأصلية بالتفاصيل لجعلها أكثر ملاءمة لحل المشكلة المطروحة.

هـ- الحساسية للمشكلات: Sensetivity to Problem

أى مقدرة المبدع على استشفاف الفجوات والثغرات، واكتشاف مظاهر القصور وأوجه النقص فى شئ أو نظام أو مجال ما من مجالات المعرفة والنشاط الإنسانى، وتعد الحساسية للمشكلات بمثابة الأساس لمقدرة المبدع على تقديم حلول مناسبة لسد الفجوات أو استكمال أوجه النقص والضعف الماثلة فى مجال إبداعه.

و- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته: Maintenance of Direction

ويشير هذا العامل إلى مقدرة المبدع على تركيز انتباهه وتفكيره فى مشكلة بعينها داخل إطار مجال اهتمامه، ومتابعة هذه المشكلة بالفحص والتفكير والعمل لفترة زمنية طويلة، ومواصلة ذلك برغم ما قد يواجهه من مشتتات أو يعترضه من معوقات. ويشير هذا العامل إلى ما يتطلبه الإبداع من مثابرة بدنية وعقلية ووجدانية وصبر، وعدم استسلام للملل والشعور بالعجز والإحباط.

وقد خلص مصرى حنورة (١٩٧٩: ٢٢٣-٢٢٨) إلى أن مواصلة الاتجاه لدى المبدع تتخذ أشكالا مختلفة منها المواصلة الزمنية والتاريخية، والمواصلة الإدراكية، والمواصلة الخيالية، والمواصلة المنطقية والتقييمية، والمواصلة الإيقاعية والمزاجية، والمواصلة الفيزيقية والأدائية.

٣- تعريف الإبداع كناتج:

تؤكد هذه الفئة من تعريفات الإبداع على الناتج الإبداعى المحسوس فى أشكاله

وصوره المختلفة سواء أكان نظرية علمية أم معادلة رياضية، أم لوحة فنية أم سيمفونية أم تصميمًا لآلة أو مبنى، أم بحثًا منشورًا، أم قصيدة شعرية أم رواية.. إلخ، كما تؤكد أيضا على ما يجب أن يتصف به هذا الناتج من شروط ومواصفات.

ومن بين تلك التعريفات ما طرحه شتاين من أن الإبداع هو **العملية التى تسفر عن إنتاج جديد، نافع أو مفيد، ومرضى لمجموعة مـن الناس فى فترة زمنية معينة (Stein,1955)** كما ذهب روجرز إلى أن **عملية الإبداع هى ما ينبثق عنه إنتاج جديد نسبيا، نابع من فرادة الشخص وتميزه من جهة، ومن المواد والأحداث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى (1975:139)**. ويؤكد هذا التعريف على عملية التفاعل بين المبدع وبيئته بالإضافة إلى جدة الناتج.

كما أوضح عبد الغفار (١٩٧٧: ٢٥٠) أن مفهوم الإبداع يستخدم للدلالة على **تلك الظاهرة الإنسانية التى تؤدى إلى الناتج الإبداعى الذى يتصف بصفات ثلاث هى الجدة، والمغزى، واستمرارية الأثر. وذهب روشكا (١٩٨٩: ١٩) إلى أن الإبداع هو النشاط أو العملية التى تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة، والأصالة، والقيمة من أجل المجتمع.**

وكان دريفدال قد عّرف الإبداع بأنه **مقدرة الشخص على إنتاج تكوينات أو منتجات أو أى نوع من الأفكار التى تتصف بالجدة والحداثة، والتى قد تكون نشاطًا خياليًا، أو تأليفًا بين الأفكار أو تشكيلًا لأنماط مستمدة من خبرة سابقة، أو إعادة لتشكيل علاقات قديمة بما يؤدى إلى ارتباطات جديدة وهادفة، وقد تكون من خلال أنشطة فنية أو أدبية أو إنتاج علمى، وربما تكون ذات طبيعة منهجية.** ويعرض هذا التعريف بشئ من التفصيل لعناصر صياغة الناتج الإبداعى، كما يؤكد مع ما سبقه من تعريفات على شرط الجدة فيه.

وحيث أن المحك المقبول للإبداع هو الإنتاج المحسوس الذى يقدمه الفرد ويستوفى شروطًا معينة، فإن المؤلف يتبنى – وفقًا للأغراض العملية للنموذج المقترح– تعريف الإبداع كناتج حيث يقصد به مقدرة الفرد على إنتاج تكوينات أو

نظم أو أفكار أو صياغات تقبل على أنها هادفة ومفيدة، كما تتصف بالتعدد والتنوع، وبالجدة والأصالة، فى مجال من المجالات التى تلقى تقديرًا فـى مجتمع معين وزمان معين.

والإبداعية بهذا المعنى مفهوم متسع يشمل اكتشاف أو إضافة عناصر أو نظم أو أفكار جديدة، أو إعادة تنظيم معلومات أو عناصر قائمة فى نظام أو صياغة جديدة، كما تشمل عديدًا من النواتج التى تنتمى إلى محتويات مختلفة؛ كصياغة نموذج أو نظرية علمية، أو أعمال فنية تشكيلية، أو أدبية، أو موسيقية، أو اختراع أجهزة، أو إبداع حركى..

أساليب الكشف والتعرف على المبدعين:

حيث أننا نتحدث فى هذا المستوى عن الإبداعية المتحققة فى ناتج نهائى محسوس، فإن المحك المقبول للإبداعية إذن يتمثل فى هذا الناتج الذى يقدمه الفرد فـى مجال تعبير نوعى معين، ولقـد طرح الباحثون عـدة مواصفات لتقييـم الناتج الإبداعى منهـا الجـدة والأصالة، والنفع والإفادة بمعنى أهمية الناتج ودلالته ولياقته وجودته الفنية، ومـدى ارتباطه بحياة الفـرد والجماعة فـى فترة زمنية معينة، واستمرارية الأثـر فـى المجال النوعى للإبداع. وأضاف بعض العلماء محكًا آخر هو أن يكون العمل الإبداعـى مرضيًا ومقبولًا مـن الناحية الجمالية، حيث ذكر أحمد أبـو زيد (١٩٨٥: ٦٤) "ليس كـل مـا يقـدم حلًا لمشكلة معينة أو تعبيرا عـن تجربة ذاتية خاصة يدخل فـى بـاب الإبـداع إذا هـو حلا تمامًا مـن الرشاقة فى التعبير" وربمـا يصدق المحك الأخير بدرجة أكبر على النواتج الفنية والأدبية.

وفى معرض الحديث عن محك جدة الناتج وأصالته أثار الباحثون تساؤلات كثيرة من مثل: هل تنسب الجدة إلى الشخص المبدع ذاته؟ بمعنى هل يكون الناتج جديدًا متى كان كذلك بالنسبة لمن أنتجه فحسب؟ أم تكون على مستوى غيره ممن هم فى مجال إبداعه فى جماعته ؟ أم على مستوى المجتمع الذى يعيش فيه ؟ أم على المستوى الإنسانى والجنس البشرى ككل.

وقد نظر بعض الباحثين من أمثال سوركين وجيزلين إلى الجدة بالمعنى المطلق، فالناتج الإبداعى يجب أن يضيف جديدًا بالنسبة لما هو كائن أو متداول فى الفكر الإنسانى ككل، بل وأضاف سوركين محكا آخر أخلاقيا للجدة وهو أن يكون الناتج بناءً ويضيف إلى القيم الإنسانية العليا. ورأى عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧: ١٣١) أن الجدة أمر نسبى يتحدد فى ضوء ما هو معروف فى مجال معين، وبين أفراد جماعة معينة فى حقبة زمنية معينة، وهو ما يميـل إليه المؤلف.

كما أثار الباحثون تساؤلًا آخر بشأن من هو الذى سيحكم على الناتج بأنه إبداعى؟ وكيف تتحدد الفائدة الاجتماعية لهذا الناتج؟ ويشير أنجلينو فى هذا الصدد إلى أنه قد يستحيل بناء مجموعة من المحكات الموثوق بها تماما للحكم على مدى جدارة النواتج الإبداعية المختلفة، كما قد يصعب تمييز الناتج والتعرف عليه بشكل واضح – ربما فيما عدا النواتج العلمية- أما فيما يتعلق بالمحك الاجتماعى وما إذا كان الناتج يمثل إسهامًا أو إضافة جوهرية للمجتمع أم لا؟ فمثل هذا الحكم يتأثر بالضرورة بالتغيرات التى تطرأ على الاهتمامات والقيم المجتمعية (Angelino, 1979: 112).

وقد تستخدم فى هذا المستوى من النموذج المقترح محكات أخرى بديلة عن الناتج الإبداعى ذاته بحيث يمكن الاستدلال عليه من قرائن أخرى من مثل:

- **أحكام الخبراء الثقات فى مجال ما على مستوى إبداعية المشتغلين به.**
- **عدد براءات الاختراع بالنسبة للعلماء والمصممين.**
- **عدد الجوائز والمقتنيات، والمعارض الخاصة والمشاركات فى المعارض الجماعية والعامة قوميًا ودوليًا بالنسبة للفنانين التشكيليين.**
- **الإنتاج العلمى من البحوث والمقالات والكتب المنشورة بالنسبة للباحثين.**
- **الأعمال المنشورة (دواوين شعر وروايات) و/ أو عدد الأعمال المباعة من إنتاج الشعراء والأدباء.**

- **مقاييس تقدير تشتمل على خصائص أو سمات تبين أنها ترتبط بالإبداع فى مجال معين؛ كالعلوم من مثل مقياس تيلور (1958) وبيول (1960) وعبد الغفار (١٩٧٤).**

وهكذا تتنوع المحكات والمحكات البديلة فى هذا المستوى من النموذج ما بين نواتج تستوفى شروطًا معينة، وأحكام يصدرها خبراء موثوق بهم، ومعدل إنتاجية مرتفع، ومقاييس تقدير لسمات أو خصائص وعادات عمل معينة، والملاحظ أن لكل محك من هذه المحكات والمحكات البديلة مزاياه وعيوبه التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وقد يكون من المفيد فى هذا الصدد الاعتماد على محكات متعددة تجنبا لعيوب كل محك بمفرده. ويشير ألكسندرو روشكا إلى أن تقويم النتاج وقياسه ليس عملا سهلًا لأنه غير محدد، بشكل دائم، بمعايير ثابتة، وهذا ما يجعل لأحكام التقويم قيمة أقل... كما يشير إلى أنه قد يحدث ألا تعرف قيمة اكتشاف ما أو نظرية علمية أو عمل فنى إلا بعد مضى فترة من الزمن. (١٩٨٩: ٣٣- ٣٤).

لذا.. حاول بعض الباحثين تعزيز مصادر القوة والموثوقية فيما استخدموه من محكات لقياس الإبداع، فقد استخدم دونالد مكينون (1962) فى دراسته الرائدة عن الإبداع فى مجال الهندسة المعمارية بمعهد بحوث الشخصية وقياسها IPAR ببيركلى أحكام الخبراء إضافة إلى مقياس تقدير فى تصنيف أفراد عينة بحثه إلى مبدعين ومتوسطى إبداع وأقل إبداعا معتمدًا على تقديرات هيئة تحكيم من ست لجان ضمت خبراء معماريين، وأساتذة هندسة معمارية، ومحررين بكبرى المجلات الهندسية، وثلاث مجموعات أخرى من المعماريين، وقام أعضاء هذه اللجان بتقدير مستوى إبداعية المعماريين وفقًا لمقياس تقدير من تسع نقاط.

كما ميز منير جمال (١٩٧٩) فى دراسته عن سمات الشخصية لدى الفنانين التشكيليين بين المبدعين وغير المبدعين من الفنانين باستخدام محك ثلاثى الأبعاد شمل درجة الإنتاج الفنى (محصلة درجات عن سنوات الخبرة لدى الفنان، وشهاداته والمعارض التى أقامها وشارك فيها، والمقتنيات والجوائز التى حصل عليها) ودرجة تعرف النقاد على الفنان، ودرجة تقدير النقاد لمستوى الفنان.

وفى معرض حديثنا عن محكات تقييم الناتج الإبداعى تجدر الإشارة إلى نقطتين أساسيتين: **أولاهما أنه يجب تطويع هذه المحكات تبعًا لاختلاف المحتوى النوعى للإبداع موضع الاهتمام، وفى بعض الأحيان تبعًا لاختلاف المجالات الأكثر تمايزًا وتخصصًا داخل كل محتوى نوعى،** ففى **المحتوى الفنى التشكيلى** هناك التصوير، والنحت والخزف، والتصميم، والرسم والحفر، ومجالات ذات بعدين (مسطحة) وأخرى ثلاثية الأبعاد (مجسمة) وفى **المحتوى الأدبى** هناك مجالات الرواية، والقصة القصيرة، والشعر والمسرحية، وفى **المحتوى الحركى** هناك رياضات وألعاب متعددة جماعية وأخرى فردية، وفى **المحتوى الموسيقى** هناك التأليف الموسيقى، والأداء الموسيقى.

أما **النقطة الثانية فتتمثل فى أن تقييم الناتج ينبغى ألا ينصب على خصائص من مثل الطلاقة أو الأصالة أو المرونة بمفهومها العام،وإنما على كل منها فى سياق المحتوى النوعى للإبداع فهناك طلاقة تشكيلية(خاصة بمحتوى الناتج الفنى التشكيلى) وطلاقة حركية(خاصة بالأداء الحركى)وطلاقة لحنية(خاصة بالأفكار والجمل الموسيقية) وطلاقة نغمية (خاصة بالوحدات الموسيقية) وطلاقة أسلوبية وأخرى خاصة بالصور الشعرية، وبالمثل هناك مرونة تشكيلية، ومرونة لحنية، ومرونة حركية.. وهكذا.**

خامسًا: مستوى العبقرية Genius

تذخر القواميس العربية بمعان مختلفة لمصطلح العبقرية Genius، فهى تستخدم نسبة إلى "**عبقر**" وهو موضع بالجزيرة زعم العرب أنه كثير الجن، وكانوا كلما رأوا شيئا غريبا تعجبوا من حذقه أو جودة صنعته وقوته وبراعته نسبوه إليه، فقالوا عبقرى. ومن ثم اعتبر العبقرى مخلوقًا غريبًا "يفطن إلى ما لايفطن إليه غيره، ويشعر بما لايشعر به سواه... وكأن به جنة، أو شيطانًا يذهب به فى الفن كل مذهب" (محمد طه عصر، ٢٠٠٠: ٢٩) وكان اليونانيون القدامى قد ذهبوا مذهبا مقاربا عندما أدعوا أن فحول شعرائهم وأبطالهم الأسطوريين من أمثال برومثيوس

مكتشف النار، وفولكان صاهر الحديد، واسكولابيوس مؤسس مدرسة الطب، بهم عنصر إلهى فى تكوينهم، ويتلقون إلهامًا مقدسًا من قوة عليا خفية.

كما استخدم المصطلح نسبة إلى **"عبقر" وهى قرية يمنية** كانت توشّى فيها الثياب والبسط الفاخرة، ويضرب بها المثل فى كل شئ رفيع، ويوصف بها كل ما لايفوقه شئ فى كماله وبراعته، فيقال "ثوب عبقرى" للثوب الفاخر الكامل فى كل شئ، ورجل عبقرى للسيد الكبير القوى، حتى قيل "ظلم عبقرى"، و"كذب عبقرى" أى كذب خالص ليس فيه صدق.

ويرجع المصطلح فى التراث الغربى إلى **الأصل اللاتينى Genius** الذى قصد به منذ نهاية القرن الثالث قبل الميلاد نوعًا من الروح الحارسة أو الحامية داخل الإنسان. كما يرجع أيضًا إلى **الأصل اللاتينى انجينيوم Ingenium** بمعنى مقدرة طبيعية أو موهبة فطرية لا يمتلكها كل فـرد، وتنمو بذاتها، كما لايمكن اكتسابها بالتعلم.

وقد استخدم مصطلح العبقرية فى القرن الثامن عشر الميلادى للدلالة على **"ملكة الاختراع"** التى تمكن الفرد من الوصول إلى اكتشافات علمية جديدة، أو لإنتاج أصيل فى ميدان الفن، وللإشارة إلى كل من لديه مقدرة عقلية فطرية استثنائية تمكّنه من تحقيق إنجازات عظيمة أو رفيعة المستوى فى مجال أو أكثر من مجالات النشاط التى يقدّرها الناس.

وفى النصف الثانى من القرن التاسع عشر الميلادى استخدم فرانسيس جالتون Galton المصطلح فى دراسته الشهيرة عن **العبقرية الموروثة Hereditary Genius** بمعنى "المقدرة الفطرية أى خصائص العقل والمزاج التى تحفز الفرد وتؤهله لأداء أعمال شاقة للغاية تؤدى به إلى السمعة الرفيعة والشهرة،... والطبيعة التى لو تركت لنفسها فإنها مدفوعة بمنبه باطنى تشق طريقها إلى المكانة المرموقة، ويكون لديها القوة التى ترقى بها إلى القمة"(1892: 33). وقد كرّس جالتون دراسته هذه لمحاولة إرساء أساس وراثى للعبقرية من خلال متابعته لسلسلة الأنساب الأسرية لعدد من

المشاهير فى مجالات عديدة كالقضاء والعلوم والسياسة والفن والقيادة الاجتماعية والعسكرية.

ورأى جالتون أن العبقرية توَّرث على نطاق واسع، وأن الإنجازات العظيمة تقوم على ثلاث مواهب أساها: المقدرة، والتحمس للعمل، والجلد والصبر على تحمل المشاق. (فى: مرَّى، ١٩٩٦: ٣١٤).

ويعد **لويس تيرمان (Terman,1925)** من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح العبقرية فى دراسته الجينية للعبقرية التى بدأها عام ١٩٢١، وقد استخدم تيرمان فى دراسته معاملات الذكاء كمحك للعبقرية (١٤٠ فأكثر لتلاميذ المرحلة الابتدائية و١٣٥ فأكثر لتلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام اختبار استانفورد- بينيه) وقـد انتهجت الطريقة نفسها باحثة أخـرى هـى **ليتاهولنجورت (Hollingworth, 1923)** فاتخذت من الذكاء محكًا للعبقرية (١٨٠ فأكثر) وهكذا جعل بعض الباحثين الذكاء مرادفًا للعبقرية.

ويشير كمال مرسى (١٩٩٢: ١٩) إلـى أن هـذا الأمر يجانبه الصواب لأنه ليس كل صاحب ذكاء عال قادر على الأداء العبقرى الذى لا يفوقه شئ فى الجدة والجودة والدقة، يؤيد هذا الاستنتاج نتائج الدراسات التى أشارت إلى أن نسبة العباقرة واحد فى المليون، ونسبة أصحاب الذكاء العالى حوالى ٣٥ شخصًا فـى كل ألف من الناس".

وقد عّرف ألبرت (Albert,1975: 144) العبقرى بأنه **"أى شخص – بغض النظر عن أية صفات أخرى يمتلكها أو أطلقت عليه- ينتج على مدى زمنى طويل محصولًا من الأعمال الضخمة التى تترك تأثيرات هامة أو جوهرية على أناس كثيرين لسنوات عديدة، تنتهى بهذا الشخص وهؤلاء الناس إلى اتجاهات وأفكار ووجهات نظر وتقنيات أو فنيات مختلفة" (In: Torrance, 1985: 476)** ويؤكد ألبرت فى هذا التعريف على كثافة ما ينتجه العبقرى من أعمال ضخمة Large، وتأثيرها

الجوهرى على الناس لسنوات طويلة من خلال تغييرها لاتجاهاتهم وأفكارهم، وما يستخدمونه من طرق وفنيات وأساليب.

وينظر المؤلف إلى العبقرية- فى إطار النموذج المقترح- على أنها أقصى امتداد ممكن للموهبة والتفوق والإبداع، وأعظم مرتبة يمكن أن يبلغها الأداء الإنسانى، ومن ثم فإننا نقصد بها المقدرة على الأداء الخارق فى مجال ما أو أكثر، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى، أو فائقة الندرة والأصالة- فى هذا المجال – على المستوى الإنسانى، يكون من شأنها أن تؤدى إلى استبصار وفهم جديد بحيث يؤثر هذا الاستبصار تأثيرًا عميقًا فى ميدان ما أو أكثر من ميادين النشاط الإنسانى، ويؤدى إلى تحولات كيفية فى حياة البشرية جمعاء، وبحيث يبقى هذا التأثير العميق ممتدا لفترة طويلة من الزمن.

كما تتفق بعض جوانب هذا التعريف أيضًا مع ما ذهب إليه سايمنتن (١٩٩٣: ١٤-١٥) من أن **العبقرية تعرف بالإنجاز أو الإسهام الذى يبقى على مر الزمن، وأنها تقاس من خلال مقدار التأثير الذى تحدثه فى المعاصرين واللاحقين.** إضافة إلى ما ذهب إليه مرَّى من أن **العبقرية تخص شخصيات "نادرة الموهبة تستطيع أن تنتج عملا خلاقًا له خاصية وقيمة دائمتان.** (١٩٩٦: ١٣).

مجالات العبقرية:

تشمل هذه المجالات كافة مجالات النشاط الإنسانى من علوم ورياضيات وفنون وآداب وموسيقى وعلوم إنسانية.

أساليب الكشف والتعرف:

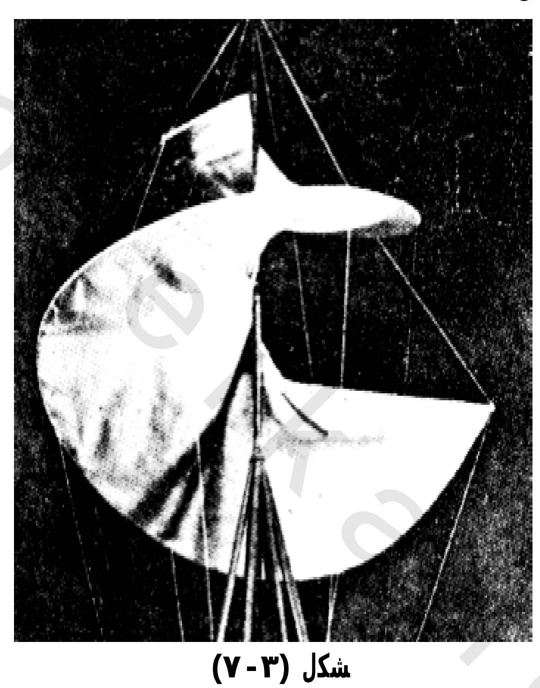
العبقرى شخص موهوب ومتفوق ومبدع بالضرورة وليس العكس، وفى ضوء التعريف السابق للعبقرية وما تضمنه من الإنجازات فائقة الندرة والأصالة، والقيمة الدائمة لهذه الإنجازات، وتأثيرها الممتد فى حياة البشرية عبر الزمن فإن **محك الإنتاج الأصيل وصموده لمعيار الزمن، وتأثيره على المعاصرين واللاحقين يصبح هو المحك المقبول فى هذا المستوى.**

وبناء عليه يمكن القول بأنه على الرغم من أن حياة البشرية عبر عصورها المتعاقبة المختلفة تذخر بمئات المبدعين فى كل ميدان من ميادين النشاط الإنسانى، فإنه بناء على المحكات سالفة الذكر قد لانجد سوى عدد قليل ممن يمكن وصفهم بالعبقرية فى مجالات النشاط العلمى أو الفنى أو الأدبى أو الاجتماعى أو السياسى على المستوى الإنسانى من أمثال: **أبى تمام وأبى الطيب المتنبى(٩١٥-٩٦٥م) وأحمد شوقى(١٨٦٨-١٩٣٢)فى الشعر العربى، ووليام شكسبير W. Shakespear (١٥٦٤-١٦١٦)وجون ميلتون J. Milton (١٦٠٨-١٦٧٤)، وجوته J.W. Goethe (١٧٤٩-١٨٣٢)، ورابندرانات طاغور R. Tagore (١٨٦١-١٩٤١) فى الشعر، ودوستويفسكى F.M. Dostoevski(١٨٢١-١٨٨١)وتولوستوى Tolstoy(١٨٢٨- ١٩١٠) وموليير Moliero (١٦٢٢-١٦٧٣) وفيكتور هوجو V. Hugo (١٨٠٢-١٨٨٥) فى الأدب، وإيفان بافلوف I. P. Pavlov (١٨٤٩-١٩٣٦) وسيجموند فرويد S. Freud (١٨٥٦-١٩٣٩) فى علم النفس، ومايكل أنجلو Michelangelo (١٤٧٥-١٥٦٤)، وليوناردو دافينشى.L.Da Vinci (١٤٥٢-١٥١٩) وبابلو بيكاسو P. Picasso (١٨٨١-١٩٧٣) وبول سيزان P. Cézanne (١٨٣٩-١٩٠٦) فى الفنون التشكيلية، وبيتهوفن L.V. Beethoven (١٧٧٠-١٨٢٧) وباخ J.S. Bach (١٦٨٥-١٧٥٠)وموتسارت Mozart (١٧٥٦-١٧٩١) وجوهانس برامز J. Brahms (١٨٣٣-١٨٩٧) فى الموسيقى، واسحق نيوتن I. Newton (١٦٤٣-١٧٢٧)، وألبرت أينشتين A. Einstein (١٨٧٩-١٩٥٥) وجريجور مندل G.J. Mendel (١٨٢٢- ١٨٨٤)، ولويس باستير L. Pasteur (١٨٢٢-١٨٩٥) وأليكسندر فليمنج A.Fleming (١٨٨١-١٩٥٥) وتوماس إيديسون T.A. Edison (١٨٤٧-١٩٣١) فى الطبيعة والعلوم، وعبد الرحمن بن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦) مؤسس علم الاجتماع، ومحمد بن موسى الخوارزمى (٧٨٠-٨٥٠م) مبدع نظام العد العشرى وواضع علم الجبر، وأرسطو (٣٨٤-٣٢٢ق.م) فى الفلسفة وعمر بن عبد العزيز الخليفة الأموى**

الثامن (٦٨٢ – ٧٢٠ هـ)، وصلاح الدين الأيوبى (١١٣٨-١١٩٣) والمهاتما غاندى M. Gandhi (١٨٦٩-١٩٤٨) فى القيادة الاجتماعية والسياسية، وآدم سميث A.Smith (١٧٢٣-١٧٩٠) فى الاقتصاد.

ليـوناردو دافينـشى
L.Davinci
(١٤٥٢-١٥١٩)

كان مفتونا بالعلم والفن فى آن واحد، وقد تعددت جوانب عبقريته كفنـان وعـالم ومخترع ومهندس ومصمم، فأبدع مئـات اللوحات الفنـية التـى كـان مـن أهمها الموناليزا، والعشاء الأخير، وترك ألوف المخطوطات التـى شـملت تصميمات معماريـة للمـدن والمبـانى والجـسور، والطـائرات والمركبـات والآلات الحـربية والموسيقية، والمعدات والروافع وغيرها.



شكل (٣-٧)

كروكي لنموذج ثلاثي الأبعاد يرتفع عن الأرض رأسيا قبل اختراع الهليكوبتر بأكثر من أربعة قرون من تصميمات دافينشى حوالي سنة ١٤٩٠م



شكل (٣-٨)

نموذج مركبة تسير على يايات، من تصميمات ليوناردو دافينشى (رسالة اليونسكو ع:١٦١، ديسمبر ١٩٧٤).



شكل (٣-٩)
" الموناليزا "
أشهر اللوحات فى تاريخ الفن، من أعمال دافينشى فى مطلع القرن السادس عشر، متحف اللوفر- باريس



شكل (٣-١٠)
النسخة الثانية المعدلة مـن لوحة "العذراء مريم والطفل"
من أعمال دافينشى متحف اللوفر – باريس



شكل (٣-١١)
" المرأة الباكية " لبابلو بيكاسو (١٩٣٧)
قاعة تيت - لندن

بابلو بيكاسو P. Picasso
(١٨٨١-١٩٧٣)
أشهر فنانى القرن العشرين الميلادى على الاطلاق، وأغزرهم إنتاجا وأكثرهم إبداعا، وقد فتح بأعماله المتنوعة فى التصوير الطريق لظهور مدارس فنية جديدة.



شكل (٣-١٢)
" الجورنيكا " أشهر إبداعات بابلوبيكاسو(١٩٣٧) متحف الفن الحديث، نيويورك.

الفصل الرابع

السمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

مدخل.

أولًا: الخصائص الجسمية.

ثانيًا: الخصائص المزاجية - الانفعالية:

- o النزعة الكمالية.
- o الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية.
- o النمو غير المتزامن.
- o سمات شخصية المبدع الراشد.

ثالثًا: الخصائص العقلية - المعرفية.

رابعًا: الميول والاهتمامات

خامسًا: المهارات الاجتماعية.

قوائم سمات ومقاييس خصائص الموهوبين:

- نماذج من القوائم.
- **قائمة المؤلف للسمات والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين.**

- مجال الدافعية.
- مجال الموهبة الفنية.
- مجال موهبة التفكير الإبداعى.
- مجال الموهبة النفسحركية.
- مجال التعلم.
- مجال الموهبة القيادية.
- مجال الموهبة الأدبية.
- مجال الموهبة الموسيقية.



مدخـل:

كشفت نتائج الدراسة العلمية المنظمة والمتزايدة للموهبة والتفوق ولاسيما منذ عام ١٩٢٥عن أن الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بمجموعة من الخصائص العقلية– المعرفية، والمزاجية – الانفعالية أو الدافعية، والميول والاهتمامات التى تختلف عما هو لدى أقرانهم العاديين. وأن هذه الخصائص يترتب عليها مجموعة من الاحتياجات الخاصة التى تستلزم التلبية والإشباع، كما قد يترتب عليها أيضًا بعض المشكلات التى تتطلب المواجهة والعلاج.

وقد ساعدت هذه النتائج بصفة عامة على تقديم صورة أكثر تكاملًا وصدقًا لملامح شخصية الموهوب والمتفوق، وعلى تبديد بعض الأفكار الخرافية والخاطئة التى شاعت عن الموهوبين والمتفوقين لفترة ليست بقصيرة من قبيل أنهم غريبو الأطوار وغير منضبطين، ومنطوون ومنعزلون اجتماعيا، وعدوانيون ومتمردون، وأكثر عرضة من غيرهم للاضطرابات الانفعالية، وقد سادت مثل هذه الأفكار نتيجة للربط بين الموهبة من ناحية واعتلال الصحة الجسمية والنفسية من ناحية أخرى، وبين العبقرية من جانب والاضطرابات النفسية والعقلية أو الجنون من جانب آخر.

كما أفاد الإلمام بهذه الخصائص – التى أسفرت عنها نتائج البحوث– وفهمها

القائمين على رعاية الموهوبين والمتفوقين وتربيتهم فى التعرف المبكر عليهم والكشف عنهم، وفى تطوير إجراءات مناسبة متعددة وفعالة لتقييم استعداداتهم العالية المميزة، واستخدام طرق وأساليب وبرامج وخدمات خاصة تربوية وتوجيهية إرشادية لتنمية طاقاتهم وإمكاناتهم لبلوغ أقصى درجة ممكنة من النمو، وتهيئة المناخ الأسرى والتعليمى والمجتمعى المشبع بعوامل الفهم والتشجيع والإثابة، وتقدير احتياجاتهم الخاصة الناجمة عن تفردهم وتميزهم والعمل على إشباعها.

ونعرض فيما يلى لأهم هذه الخصائص والسمات.

أولاً: الخصائص الجسمية:

أوضحت نتائج الدراسة الشهيرة التى أجراها لويس تيرمان (Terman,1925) التى بدأها عام ١٩٢١ على عينة قوامها ١٥٢٨ طفلًا متفوقًا من ولاية كاليفورنيا الأمريكية- وفقًا لمحك ذكاء ١٤٠ درجة فأكثر- أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين أفضل من أقرانهم العاديين من حيث الصحة الجسمية، فقد كانوا أكثر طولا، وأثقل وزنا، وأقوى بنية، كما كانوا أكثر تفوقًا من حيث المرونة الجسمية والسرعة والطاقة والسيطرة العضلية، ونمو المقدرة على المشى والكلام، وقد لوحظ أن العيوب الجسمية والأمراض العضوية أقل انتشارًا بينهم من العاديين.

وكشفت نتائج دراسات تتبعية لاحقة (Terman,1947, Terman & Oden,1959) لبعض أفراد عينة دراسة تيرمان بعد مرور ٢٥ عامًا على بدايتها، وبلوغ أعمارهم الزمنية ثلاثين عامًا أو يزيد، عن استمرار تمتع غالبيتهم العظمى (٩١٪ من الذكور، ٨٣٪ من الإناث)، بصحة عامة جيدة. وتوضح لويس بورتر (Porter,2002:262) أن الأطفال الموهوبين يظهرون خلال سنواتهم الأولى مهارات جسمية متقدمة (كالاتزان) ومستوى عال من الطاقة الجسمية، والوعى بالاتجاهات (يمين-يسار) ومقدرة على عمل الأشكال والنماذج باستخدام المواد والخامات بمهارة غير عادية.

وتبين من نتائج الدراسة التى أجراها محمد نسيم رأفت (١٩٧٣) على طلاب مدرسة المتفوقين بعين شمس فى مصر أن مستواهم الصحى عمومًا أفضل من أقرانهم العاديين.

ويتفق المؤلف مع ما ذهب إليه كمال مرسى (١٩٩٢:١٤٥) من أن التفوق أو "النبوغ" لا يؤدى فى حد ذاته إلى التفوق فى الصحة الجسمية ولا الصحة النفسية، لأن الفروق بين المتفوقين والعاديين فى هذا الجانب ترجع إلى أن الظروف التى يعيش فيها المتفوقون عادة ما تكون أفضل من تلك الظروف التى يعيش فيها العاديون، حيث أن نسبة كبيرة من المتفوقين تنتمى إلى أسر صغيرة الحجم، وذات مستوى اجتماعى- اقتصادى متوسط أو أعلى من المتوسط.

ثانيًا: الخصائص المزاجية – الانفعالية:

أوضحت نتائج دراسة تيرمان (1925) أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين تميزوا عن أقرانهم العاديين بكونهم **أكثر ثباتًا وتوافقًا انفعاليًا، وثقة بالنفس، ومبادأة، ويقظة Alertness، وتمتعًا بروح المرح والدعابة، ونضجًا فى الشخصية، كما أنهم أقل أنانية وميلًا للمبالغة والغش.**

كما أظهر الموهوبون والمتفوقون تقدمًا ملحوظًا فى مستوى نضجهم الأخلاقى يوازى مستوى من يكبرونهم سنا من العاديين بأربع سنوات. ومن دلائل ذلك **تفضيلهم رفقة وصداقة من يكبرونهم فى العمر الزمنى أكثر من صداقتهم لأقرانهم المماثلين لهم فى العمر الزمنى، وتطويرهم المبكر لنظام قيمى قوامه معايير العدالة الاجتماعية، والمساواة، والمثالية، والحق، وممارستهم النقد الذاتى لأنفسهم، ونقد الآخرين وفقًا لهذا النظام، وإحساسهم بمشاعر الآخرين واحتياجاتهم، والتعاطف معهم وتقديم المساعدة لهم، وتمييزهم بين الخطأ والصواب.**

وتصادق نتائج دراسات نفسية حديثة (Silverman,1993, Freeman,1994, Webb,1999, Porter,2002) على أن الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بمستوى رفيع من حيث النضج الأخلاقى والقيمى يفوق بكثير ما هو لدى أقرانهم العاديين،

ويبدون قدرًا عاليًا من الحساسية تجاه متاعب الآخرين، ومن التعاطف معهم والاهتمام بمشاكلهم، والميل إلى مساعدتهم، كما يشعرون بالمسئولية الأخلاقية إزاء ما يجرى حولهم من أحداث.

ومما أسفرت عنه نتائج الدراسات التتبعية اللاحقة لأفراد عينة دراسة تيرمان أن المؤشرات المختلفة للصحة النفسية أكدت أن المتفوقين بعد أن بلغوا سن الثلاثين أو يزيد ظلوا أكثر ثباتًا انفعاليًا وتوافقًا، وأقل عرضه للإضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية من العاديين، كما كانت نسبة من تزوجوا منهم وكونوا أسرا (٨٤٪) أعلى من النسبة العامة للمتزوجين من خريجى الجامعات. وكانت نسبة الطلاق بينهم (١٤٪ بين الذكور، ١٦٪ بين الإناث) أقل بكثير من النسب الموجودة فى المجتمع الأمريكى وقت إجراء الدراسة.

كما كشفت نتائج دراسة حديثة نشرت ضمن أعمال المؤتمر القومى الأول للموهوبين فى مصر (٢٠٠٠: ٢٦٧-٢٨١) أجريت على ١٩١ فردًا من المتفوقين أكاديميًا من بين العشرة الأوائل فى الثانوية العامة المصرية منذ عام ١٩٧٥ حتى عام ١٩٩٥ عن أن تفوقهم الدراسى قد ظهر مبكرًا منذ بداية تعليمهم، وأن معظمهم قد أكمل دراسته الجامعية، وأن أكثر من ٦٠٪ منهم قد التحق بالدراسات العليا وحصل أغلبهم على درجة الدكتوراه. وأوضحت النتائج أنهم يتمتعون بسمات شخصية مميزة من بينها **الاستقلالية، والاعتماد على النفس، والعزيمة والإصرار والمثابرة على مواصلة الدراسة رغم الظروف الاقتصادية والأسرية التى ألمت ببعضهم، كما تميزوا بالإخلاص والجدية، والنقد البناء، والمقدرة على اتخاذ القرارات، وبمستوى مرتفع من حيث الدافعية الداخلية أو الذاتية نحو التعلم من تلقاء أنفسهم، وبالمقدرة على التعميم.**

وأوضحت نتائج دراسة لمحمود منسى وعادل البنا (٢٠٠٢) على عينة شملت ٣٤٠٠ فردًا من جميع المراحل التعليمية بدءًا من رياض الأطفال وحتى الجامعة، عن أن هناك مجموعة من السمات والخصائص الكاشفة والدالة على الموهبة تمثلت فى **سمة المرونة** التى ميزت الموهوبين فى كافة المراحل التعليمية، وسمات **الاستقلالية**

والاعتماد على النفس، والأصالة، والطلاقة الفكرية، وحب الاستطلاع، والمقدرة على التعلم، والثقة بالنفس، وتحمل الغموض وقد ميزت هذه السمات الموهوبين بدءًا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية. (محمود منسى وعادل البنا، ٢٠٠٢: ٥٦-٥٨).

وقد أجريت خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين- ضمن الاهتمام الواسع على المستويين المصرى والعالمى ببحوث الإبداع- بحوثًا عديدة تناولت خصائص شخصية ذوى المقدرة العالية من حيث التفكير الإبداعى من طلاب المرحلة الثانوية. ومن أهم ما خلصت إليه نتائج هذه البحوث أن ذوى المستوى المرتفع فى التفكير الإبداعى بوجه عام يتميزون- من حيث السمات المزاجية للشخصية- عن أقرانهم من ذوى المستوى المنخفض **بقوة الشخصية والاتزان الانفعالى، والمثابرة** (حسن عيسى ١٩٦٧، خليل ميخائيل ١٩٧٣، عبد المجيد نشواتى ١٩٧٧، عبد العزيز الشخص ١٩٧٨، عبد المطلب القريطى ١٩٨١)، **والانشراح والمرح وروح الدعابة واعتدال الحالة المزاجية** (شيفر ١٩٦٩، خليل ميخائيل ١٩٧٣، عبد المجيد نشواتى ١٩٧٧، عبد العزيز الشخص ١٩٧٨) **والثقة بالنفس والسيطرة والعدوانية وتأكيد الذات** (شيفر ١٩٦٩، عبد العزيز الشخص ١٩٧٨)، **والمخاطرة والإقدام والمقدرة على مواجهة الواقع بدلا من تجنبه** (خليل ميخائيل ١٩٧٣، عبد العزيز الشخص ١٩٧٨، عبد المطلب القريطى ١٩٨١)، **والتغيير والتماس الجدة ورفض التقاليد، والانعزالية والانطواء** (شيفر ١٩٦٩) **والتحرر وعدم الخضوع، وتقبل الذات** (حسن عيسى ١٩٦٧) **والقيادة** (خليل ميخائيل ١٩٧٣، عبد المطلب القريطى ١٩٨١) **بينما أشارت بعض النتائج إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الإبداعى وكل من القلق والمظاهر العصابية** (سيتز ١٩٦٤، فيدلر وكاران ١٩٧٥).

وتشير هذه النتائج- فى مجملها- إلى توافر مقومات الصحة النفسية لدى المراهق المبدع وذلك على الرغم من تعارض بعض هذه السمات من الناحية الظاهرية، إلا أن ذلك ربما يكشف عما يعانيه المبدع من صراع وتوتر ناجمين عن تواجد هذه القوى

المتعارضة أو المتضادة جنبا إلى جنب فى شخصيته وما يترتب على ذلك من مجاهدته لهذه القوى والسيطرة عليها والتوفيق فيما بينها بحيث تتعايش داخل كل متماسك ومتزن يستطيع معه أن يستثمر طاقاته الإبداعية وينميها ويعبر عنها.

ويعد **الحس الفكاهى وروح الدعابة والمرح** من أهم الخصائص والسمات المميزة للموهوبين والمتفوقين، فهم أكثر استخدامًا للنكتة والدعابة سواء من خلال التعليقات اللفظية والكتابة الساخرة أم الرسومات الكاريكاتورية أم الإيماءات، وعادة ما يلجأون فى ذلك إلى أساليب عديدة؛ كالتورية والاستعارة، والتكثيف والتلاعب بالألفاظ والمعانى والرموز، والربط بطرق وتخيلات ذكية بين أفكار وأشياء تبدو وكأن لا علاقة بينها، ربما لأنهم أكثر مقدرة من غيرهم على إدراك أوجه التناقض بين الأشياء، وعدم الاتساق والمفارقة فى الأحداث الجارية والمواقف الحياتية، وعلى اكتشاف علاقات خفية غير عادية لايتسنى لغيرهم اكتشافها، إضافة إلى ما يتمتعون به من مهارات معرفية ومقدرات استدلالية وخيال خصيب.

ويرى بعض الباحثين أن روح المرح التى يتمتع بها الموهوبون والمتفوقون تعينهم على تحمل الخبرات المؤلمة، والتغاضى عما قد يواجهونه من حماقات الآخرين وسخافاتهم والتقليل من آثارها السلبية على اعتبارهم واحترامهم لذواتهم (Holt,1994).

ومن أهم الخصائص الانفعالية والسلوكية الأخرى للأطفال الموهوبين:

- **حساسون انفعاليًا بشكل مفرط، ويتسمون بقوة المشاعر والانفعالات إزاء ما يدور حولهم.**
- **يشعرون بالمخاوف مبكرًا.**
- **ينمو لديهم مفهوم الذات مبكرًا، لذا يصبحون على وعى بأنهم مختلفين عن الأطفال الآخرين.**
- **لديهم ثقة عالية بالنفس فيما يخص جانب موهبتهم، وقد يكون لديهم ثقة أقل فيما يتعلق بالجوانب الأخرى.**

- **قد يصبحون أكثر حساسية نحو النقد.**
- **قد يشعرون بالإحباط إزاء مهاراتهم غير الموهوبين فيها مما يعرضهم للانفجار الانفعالى.**
- **يقبلون المسئوليات التى يكلف بها عادة الأطفال الأكبر سنًا.**
- **لا يمتثلون للسلطة على الرغم من أنهم ينجزون ما يكلفون به من مهام.**
(Porter, 2002: 263)

ويتميز الموهوبون والمتفوقون بثلاث خصائص أخرى فريدة تعكس فى جوهرها ذلك الثراء الانفعالى أو النفسى الذى يتمتعون به، ومع ذلك فإنه غالبًا ما يترتب عليها عدد من الصعوبات الانفعالية والمشكلات التوافقية لديهم ويتمثل بعضها فى مشاعر الحيرة والتوتر، والقلق والذنب، والانطواء وربما المشاعر الاكتئابية، مما يستلزم التدخل الإرشادى المبكر سواء على مستوى الطفل أم الأسرة أم المدرسة.

جدير بالذكر أن منشأ هذه الصعوبات والمشكلات لا يرجع إلى تلك الخصائص فى ذاتها، وإنما إلى ما يتعرض له الطفل الموهوب من سوء فهم وضغوط نتيجة أساليب المعاملة والتعليم غير الملائمة، والتوقعات المفرطة أو المتدنية من قبل الآخرين فى محيط بيئته الأسرية والمدرسية وجماعة الأقران.

وتتمثل هذه الخصائص فى كل من:

- **النزعة الكمالية. Perfectionism**
- **الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية. Emotional Sensitivity**
- **النمو غير المتزامن. Asynchronous Development**

١- النزعة الكمالية أو المثالية Perfectionism:

يحرص الموهوبون عادة على أن يكونوا هم الأفضل على الإطلاق، وعلى تحقيق مستويات إنجاز وإتقان ١٠٠٪، "فهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم إما ناجحين

بشكل مثالى أو فاشلين كلية"(سيلفياريم،٢٠٠٣: ٢٦٨)كما يغلب على الشخص الكمالى طابع التفكير بصيغة"إما كل شئ أو لاشئ"،وعلى ذلك فإن حصوله على درجة واحدة أقل مـن الدرجة النهائية "يعنى لديه فشلا ذريعًا يترتب عليه معاناة نفسية يرافقها تذبذب حاد فى الدافعية، وعدم ثبات فى الجهد" (فتحى جروان، ١٩٩٩: ١٤٢).

وقد رأى فروست وزميله (Forst & Dibarolo, 2002) أن الكمالية تتمثل فى ستة أبعاد هى: المستويات الشخصية المرتفعة التى يحددها الفرد لذاته ويسعى إلى تحقيقها، والاهتمام الزائد بالأخطاء ورفضها والنظر إليها كمؤشرات على الفشل، والشك فى المقدرة على أداء المهام، والميل إلى التنظيم، والإسراف فى الاهتمام بالترتيب، والتدقيق الشديد فى التفاصيل.

كما يرى فليت وهوايت (Flett & Hewitt, 2002) أن الكمالية ببساطة هى السعى المحموم أو الكفاح من أجل بلوغ مستوى أداء لا يشوبه نقص أو عيب. وذهب بوريناك (Borynak, 2004) إلى أن الكمالى هو المنقب دومًا عن النقائص والعيوب، أو من لا يقبل أبدًا إلا أن يكون الأفضل على الإطلاق.

ويبدو الشخص الكمالى مسرفًا فى توقعاته وتطلعاته، ومتشددًا فى محاكمة ذاته ونقدها، فهو مدفوع داخليا وحريص **على تحقيق مستويات فائقة من الإنجاز، وقد ينخرط فى البكاء لدى شعوره بالفشل فى ذلك ومن ثم الإحباط، فالنزعة الكمالية أو المثالية لديه تزيد بطبيعة الحال عن مجرد التفوق أو التميز، فهو لايقبل الخطأ حتى وإن كان ضئيلًا ويعاود مرارًا وتكرارًا التحقق من إجاباته ليتأكد أنها تامة وغير منقوصة، ويتخوف كثيرًا من فقدان احترام الآخرين لو لم يكن أداؤه مثاليًا. كما لا يشعر بالرضا أو الارتياح مالم يحقق إنجازا يصل إلى مرتبة الكمال. وقد يبدو هذا التحقيق أمرًا مستحيلًا حتى وإن كان الفرد موهوبًا ومتفوقًا. على حين أن من يسعى لتحقيق التميز والتفوق بصورة اعتيادية غالبًا ما يشعر بالرضا والارتياح عندما يبذل قصارى جهده فى إنجاز واجباته ومهامه، ويقنع بما حققه من نتائج.**

وقد يكمن هنا الفارق بين ما أطلق عليه بعض الباحثين الكمالية الصحية أو السوية Healthy، والكمالية العصابية Neurotic أو اللاسوية. **فالكماليون الأسوياء هم الذين يكافحون فى حدود طاقاتهم وإمكاناتهم، ويسعون بشكل معقول لتحقيق أهداف واقعية،وهم يعرفون جوانب ضعفهم وحدود طاقاتهم ويتقبلونها مثلما يفخرون بجوانب قوتهم، كما أنهم يتقبلون أخطاءهم ويتعلمون منها. ويشعرون بالرضا عن مستوى أدائهم دون أن يكون ذلك مرتهنا بكونـه "كاملا" أو الأفضل على الإطلاق.**

أما الكماليون العصابيون فهم أولئك الذين يسعون سعيًا محمومًا- يغلب أن يكون قهريًا أو جبريًا- لتحقيق أهداف قد تكون مستحيلة أو غير منطقية وتفوق مقدراتهم، ويقيّمون أنفسهم ويزنون وجودهم ليس على أساس اجتهادهم قدر طاقاتهم- مثل الكماليون الأسوياء- وإنما على أساس أن يكون مستوى أدائهم وإنجازهم عند أعلى مراتب المثالية والكمال.. لذا فهم لايتقبلون الخطأ، ويتجنبون المخاطرة، ويخافون الفشل، ويتشددون فى محاسبة ذواتهم ولوم نفسهم، كما يشعرون بالفشل والعجز ويتسمون بانخفاض تقدير الذات، والمماطلة والتسويف، والحساسية الشديدة للنقد، والتردد وعدم المقدرة على اتخاذ القرار، وربما مشاعر الإثم.

وتشير سيلفياريم إلى أن الكمالية أو المثالية ترتبط بطبيعة الموهبة لدى الطفل، فالأطفال الموهوبين عقليًا يميلون لأن يكونوا مثاليين فيما يتعلق بدرجاتهم فى المدرسة وقدراتهم الأكاديمية، بينما نجد أطفالا آخرين مثاليين فيما يتعلق بقدراتهم الرياضية الفائقة، أو بموهبتهم الموسيقية أو الفنية المرتفعة، وقد يبدو بعض الأطفال أو المراهقين مثاليون فى مجالين أو ثلاثة من مجالات الموهبة والتفوق (سيلفياريم، ٢٠٠٣:٢٦٨).

كما تشير أيضًا إلى أنه "نظرًا لأن الكمالية أو المثالية تتطلب من الطفل أن يكون أداؤه مثاليًا بالدرجة التى لا تترك له مجالًا كى يرتكب أى خطأ حتى وإن كان ذلك

الخطأ بسيطا، فإن الطفل قد يجد أنه من الصعب عليه أن يحقق تلك التوقعات المنتظرة منه فى هذا الإطار وأن يصل إلى المستوى المطلوب، وهو يؤدى بطبيعة الحال إلى شعور الطفل بمزيد من الضغوط" (٢٠٠٣: ٢٦٧).

ويترتب على هذه الضغوط التى يتعرض لها الأشخاص الكماليون أو المثاليون نتيجة ما يضعونه من معايير متشددة وتوقعات عالية أو قصوى لأدائهم آثارا سلبية على توافقهم النفسى والاجتماعى، ومفهومهم عن ذواتهم، وتحصيلهم الدراسى. فقد يصبحون نهبًا للإحباط عندما يرتكبون بعض الأخطاء وإن كانت بسيطة، وعندما يشعرون أن أدائهم ليس جيدًا بالدرجة التى ينشدونها،أو دون مستوى توقعاتهم المثالية، وقد ينزعون نتيجة قلقهم وخوفهم الشديد من الفشل والإخفاق إلى التسويف والمماطلة والتردد وربما إيثار السلامة، والإحجام عن القيام بأية مخاطرة أو مجازفة يمكن أن يترتب على خوضها اهتزاز مفهومهم عن ذواتهم، وصورهم أمام الآخرين. وربما دفعهم ترددهم إلى عدم المقدرة على اتخاذ القرارات الملائمة فى وقتها المناسب.

وتسهم عوامل عديدة فى إنماء النزعة الكمالية أو المثالية لدى الطفل الموهوب من بينها:

- **الترتيب الميلادى للطفل**: حيث يغلب أن تنمو النزعة الكمالية لدى الطفل الوحيد أو الأول فى الأسرة نظرًا لكونه يقضى وقتًا أطول بين والديه والأشخاص الراشدين، ومن ثم فقد يكتسب الميل إلى تقييم أدائه ومستوى إنجازه فى ضوء مستويات أدائهم وتبعًا لمعاييرهم.
- **النمو اللامتزامن**: ينمو الطفل الموهوب بمعدلات متفاوتة السرعة من حيث نموه العقلى والانفعالى والجسمى والاجتماعى. فعمره العقلى يفوق عمره الزمنى، وهو يمتلك استعدادات عقلية متقدمة ورفيعة كالاستدلال والتفكير المجرد والناقد والإبداعى، والتحليل والتركيب، والخيال الواسع. إن خياله الخصب- على سبيل المثال- قد يجعله قادرًا على تصور مخطط لرسم

أو تكوين ما، أو لبناء قلعة أو شكل دمية بينما لا تمكنه مهاراته الحركية المتواضعة من التحكم الكاف فى المواد والخامات التى يعالجها والأدوات التى يستخدمها من إنجاز هذا المخطط الذى تصوره على النحو الذى يريده. وقد ينشغل بحكم نضجه العقلى ويفكر فى قضايا وهموم يعجز عن تحملها وجدانيًا بحكم عدم نضجه الانفعالى بالقدر نفسه. وهو ما يجعله أكثر عرضة من غيره للضغوط والمعاناة النفسية وربما المشاعر الاكتئابية.

- **ضغوط الآباء والمعلمين**: يلعب بعض الآباء والمعلمين دورًا بالغ الأهمية فى إنماء النزعة الكمالية لدى أطفالهم وتلاميذهم، ولاسيما عندما يتبنّون توقعات عالية أو مبالغ فيها لإنجازهم ويؤكدون على تحقيق تلك التوقعات. وكثيرًا ما يُحمّل بعض الآباء أبناءهم مسئولية تحقيق طموحاتهم الشخصية التى فشلوا أو عجزوا هم عن تحقيقها، وقد لاتتوافق هذه الطموحات مع استعدادات الأبناء وميولهم، مما يعّرضهم لضغوط متزايدة وللتوتر والقلق والاضطراب، وربما التردد والتقاعس عن تنفيذ المهام والواجبات خوفًا من الفشل وألا يكون مستوى أدائهم مثاليًا مثلما يتوقع الآباء، وخشية اهتزاز صورهم عن أنفسهم.

وكثيرا ما يُشعر بعض المعلمين طلابهم بأن أعمالهم ومستويات إنجازهم دون المستوى، ويرفضون أخطاءهم مهما كانت بسيطة، ويؤكدون بشكل مستمر على أن يحقق هؤلاء مستويات فائقة أو مثالية. ويرى بعض الباحثين أن الفصول والمدارس المخصصة للطلاب المتفوقين تعد بطبيعتها بيئة مفعمة بجو الكمالية، وأن الطلاب ومعلميهم يشتركون فى سمات وخصائص عديدة، وأنه من السهل أن يدفع المعلم الكمالى تلاميذه دفعًا نحو الأداء بصورة مثالية، وتشرب مقومات النزعة الكمالية. (Parker,1997, Freeman,1994,Orange,1997، فتحى جروان، ١٩٩٨).

٢- الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية: Emotional Sensitivity

يتميز الموهوبون والمتفوقون بالحساسية المفرطة والحدة Intensity الانفعالية فى استجاباتهم للمثيرات والمواقف والأحداث، وإزاء ما يجرى من حولهم أو ما ينبعث من داخلهم من أفكار وهواجس. ويسوق فتحى جروان (١٩٩٨: ١٤٠) عددًا من السلوكيات التى تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر والعواطف لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين كما يلى:

- **الانسحاب من المواقف خوفًا على مشاعر الآخرين.**
- **التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية.**
- **الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم.**
- **الاهتمام بالموت والميل للوحدة.**
- **التطرف فى الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة.**
- **جلد الذات والشعور بالعجز وعدم الكفاية أو النقص.**
- **التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.**
- **الحماس فى أداء المهمات والاستغراق الكلى فيها.**

وكان عالم النفس البولندى **دابروسكى Dabrowski** قد أوضح أن مجرد الذكاء والاستعدادات الخاصة لا يكفيان لبلوغ الموهوب مرتبة مرتفعة من النمو والنضج الانفعالى- وفقًا لنظريته التى اقترح فيها مستويات خمسة متدرجة لهذا النمو- وإنما لابد وأن يتصف الموهوب والمتفوق بما أسماه **بالاستثارة النفسية المفرطة Overexcitability** والاستجابة **بقوة أو حساسية عالية لأنماط مختلفة من المثيرات** لما لذلك من أهمية فى تقوية نشاطه العقلى وتوسيع نطاق خبراته. وعلى الرغم من إشارته إلى أن الذين يتمتعون بهذه الحساسية والاستثارة المفرطة يشعرون أنهم مختلفون وغير عاديين، وربما يتشككون فى سوائهم، ويحاولون الحد من شدة استجاباتهم وفرط حساسيتهم الانفعالية ولاسيما كلما تزايد شعورهم باستهجان

المحيطين بهم من الأقران والمعلمين وربما الآباء لهم، فقد رأى دابروسكى أن فرط الاستثارة لازم وضرورى للموهوب.

وقد حدد دابروسكى خمسة مجالات أو أشكال للاستثارة الزائدة أو المفرطة للمثيرات وهى:

- □ **الاستثارة النفسحركية Psychmotor**: وتتبدى فى المستويات العالية من الطاقة الجسمية ووفرة النشاط الحركى وارتفاع مستوى التوتر.
- □ **الاستثارة الحاسية Sensual**: وتبدو من خلال استجابات حاسية قوية للمذاقات والملامس والروائح المختلفة، والأشكال البصرية؛ كالألوان والهيئات والمساحات، والمثيرات السمعية؛ كالأصوات والأنغام، وما قد يترتب على ذلك من استعدادات عالية للوعى بالمظاهر الجمالية والتذوق.
- □ **الاستثارة العقلية Intellectual**: وتتمثل فى الرغبة الجامحة فى البحث والتجريب وحب المعرفة والاستطلاع، والتفكير النقدى والتأملى والإبداعى، والتحليل والتركيب، والتعامل مع المجردات.
- □ **الاستثارة التخيلية Imaginational**: وتبدو فى خصوبة الخيال والاستعدادات المتميزة للتعبير عن النفس والمشاعر والأفكار، واستخدام صور البديع والبيان فى الحكى والكتابة، والتفكير البصرى، وأحلام اليقظة، وإعادة التوليف والتركيب والدمج بين الواقع والخيال.
- □ **الاستثارة الانفعالية Emotional**: وتعد بمثابة الطاقة المولدة لكافة الأشكال الأخرى من الاستثارة، وتتمثل فى حدة الانفعالات والجمع بين المشاعر المتناقضة، والاتصال المشاعرى العميق بالآخرين، والإحساس بهم، والتعاطف معهم والنزوع إلى مساعدتهم. وما قد يصاحب ذلك من بعض المخاوف ومشاعر القلق والحياء والشعور بالوحدة والخوف من المجهول (Biechowski,1991, Silverman,1993(B), Freeman,1994).

٣- النمو غير المتزامن **Asynchronous Development**:

استخدم تيراسيير (Terrassier,1985) مصطلح اللاتزامن ليشير إلى اختلاف معدلات النمو العقلى والانفعالى والجسمى والاجتماعى لدى الأطفال الموهوبين، والعواقب والمشكلات المترتبة على هذا النمط من النمو، حيث توجد فجوة كبيرة بين نضجهم العقلى من جانب ومستوى نموهم الانفعالى من جانب آخر. فذكائهم المتوقد والحاد وحب الاستطلاع لديهم وشغفهم بالمعرفة يمكنهم من التزود بكمية وفيرة ومتنوعة من المعارف والمعلومات، ويجعلهم على دراية مبكرة وبصيرة بمفاهيم مجردة وقضايا معقدة من قبيل الموت والحياة، وحقائق الكون والوجود، والمجاعات والحروب، وثقب الأوزون ومصير العالم، إلا أنهم يفتقرون إلى الخبرات الانفعالية التى تمكنهم من التعامل مع تلك القضايا بشكل مناسب نظرًا لعدم نضجهم الانفعالى بنفس القدر، ومن ثم يصبحون نهبًا للخوف والقلق، والشعور بالإحباط والاكتئاب.

وقد بلغ التأكيد على خاصية النمو غير المتزامن لدى الموهوبين إلى حد أن إحدى الجماعات المعنية بأمور الموهوبين (Columbus Group) قد عرفت الموهبة على أنها **نمو غير متزامن تأتلف فيه مقدرات عقلية رفيعة المستوى وحدة انفعالية شديدة لخلق حالة من الوعى والخبرات الداخلية التى تختلف كيفيًا عما هو معتاد، وهذا النمو اللامتزامن يتزايد مع ارتفاع معدل الطاقة العقلية. كما أن هذا التفرد النمائى الذى يتميز به الموهوب عن نظيره العادى يجعله مرهف الحساسية وسريع التأثر بما يجرى من حوله، مما يتطلب مواءمة وتكييف نمط الوالدية وأساليب التدريس والإرشاد بما يحقق تطوير استعداداته وتنميتها إلى أقصى ما يمكنها بلوغه من نمو.**

ويصوِّر تولان (Tolan,1994: 2-3) الطفل الموهوب من منظور النمو غير المتزامن بأنه يجمع بين أعمار متباينة، فمع أنه فى الرابعة من عمره الزمنى-مثلًا- يمكنه أن يقرأ كمن هو فى الثامنة، ويقود الدراجة كمن هو فى السادسة، ويلعب الشطرنج كمن هو فى الثالثة عشرة، ويجادل بشأن القواعد والتعليمات كما لو كان فى

عمر التاسعة، وينتابه القلق بشأن قضايا السلام العالمى وأطفال المجاعات مثل من هم فى عمر العشرين.

ويشير تيراسيير إلى شكلين من أشكال النمو اللامتزامن هما **اللاتزامن الداخلى Inner واللاتزامن الاجتماعى Social** لدى الطفل الموهوب. ويقصد باللاتزامن الداخلى اختلاف معدلات النمو فى الجوانب العقلية المعرفية والحركية واللغوية والانفعالية. أما اللاتزامن الاجتماعى فيتمثل فى التباعد بين معدل سرعة النمو العقلى لدى الطفل الموهوب ومعدل أقرانه داخل غرفة الصف حيث تقدم له مثيرات لا تتناسب وعمره العقلى، ومن ثم فهو يعمل بأقل من طاقاته العقلية الحقيقية بثلاث أو خمس سنوات.

كما يبدو **اللاتزامن الاجتماعى** واضحًا فى تلك الفجوة بين الاستعدادات العقلية العالية المتميزة لدى الأطفال الموهوبين من ناحية والتوقعات المحدودة من قبل الأقران وربما الآباء والتى تتمثل فـى أن يكون سلوكهم مسايـرًا لأعمارهم الزمنية الصغيرة مما يشكل ضغوطًا نفسية على الموهوبين تكرههم على الانصياع للقواعد والتعليمات، ومجاراة المعايير الاجتماعية السائدة، والتضحية بذكائهم وحبهم للمعرفة والتفكير، وربما تكون سببًا فى تأخرهم الدراسى، وقد يشعرون بأن استعداداتهم العقلية الفائـقة مصـدرًا لتعاستهم وشعورهـم بالذنـب فـى حياتهـم الاجتماعية (Terrassier, 1985, Silverman,1993: A)

سمات شخصية المبدع الراشد:

من الدراسات الرائدة التى قدمت صورة شاملة عن سمات شخصية المبدعين الراشدين دراسة دونالد مكينون (Mackinnon,1962) عن العلاقة بين الإبداع فى مجال الهندسة المعمارية وعدد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية ووقائع تاريخ الحياة، وألمحنا إلى بعض نتائجها فى موضع سابق.

وقد أجريت هذه الدراسة على ١٢٤ مهندسًا معماريًا وزعوا على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى وعددها ٤٠ مهندسًا معماريًا مبدعًا، والمجموعة الثانية

عددها ٤٣ مهندسًا معماريًا من ذوى المستوى المتوسط فى الإبداع، أما المجموعة الثالثة فقد تكونت من ٤١ مهندسًا معماريًا ممن هم أقل إبداعًا، وذلك بناء على تقديرات هيئة تحكيم شكلت من ست لجان ضمت خبراء فى العمارة وأساتذة جامعيين فى الهندسة المعمارية ومحررين بكبرى المجلات الهندسية الأمريكية، وثلاث مجموعات أخرى من المعماريين، وقامت هذه الهيئات بتقدير مستويات الإبداعية لدى أفراد العينة على مقياس تقدير من تسع نقاط. وقد طبقت على أفراد المجموعات الثلاث عدة اختبارات نكتفى بعرض نتائج ما يتعلق منهما بسمات الشخصية.

نتائج تطبيق قائمة مينيسونا متعددة الأوجه للشخصية "MMPI":

أ- بمقارنة درجات المعماريين بالجمهور العام تبين أن المجموعات الثلاث قد حصل كل منها على متوسط درجات أعلى من متوسط الجمهور العام فى ثمانية مقاييس اكلينيكية من بين عشرة مقاييس تتضمنها القائمة ويعلق مكينون على ذلك بقوله "أنه برغم ارتفاع هذه الدرجات إلا أنها أقل إيحاء بالمرض والاضطراب منها بصحة الشخصية وثرائها وتعقدها – من حيث التركيب- فإذا كانت الصفحات النفسية للعديد من المبدعين المعمارين تبدو فيها دلائل المرض النفسى إلا أنها تحمل أيضًا دلائل على ميكانزمات ضبط مواتية يشهد بها هذا النجاح الذى حققوه فى حياتهم" (Mackinnon,1962,P.307).

ب- تبين أن أعلى الدرجات التى أحرزها المعماريون على قائمة مينيسوتا كانت فى بعد الأنوثة "F" كما كان المعماريون المبدعون أكثر المجموعات نزوعًا للميول الأنثوية، وفى ذلك فإنه قد وجدت فروق جوهرية فيما بين متوسط درجاتهم ومتوسط درجات المجموعة الثالثة (الأقل إبداعًا)، مما يعنى أن المعمارى المبدع هو الأكثر تفتحًا على مشاعره وانفعالاته الخاصة، يتميز بعقلية حساسة وتفهما لذاته، ولديه اهتمامات واسعة تتضمن الكثير مما يعتقد فى الثقافة الأمريكية أنه أنثوى.

ج- وجدت ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا بين الإبداعية- كما قدرها الخبراء لدى المعماريين ككل- ودرجاتهم على مقاييس الأنوثة "F"، والانحرافات السيكوباتية "Pd" والميول الانفصامية "So" وعلى الرغم من تأكيد هذه النتائج للجوانب المرضية فى شخصية المعماريين المبدعين، إلا أن مكينون يشير بأن معنى هذه الارتباطات بين الإبداع والاضطرابات النفسية والعقلية بالنسبة للمعماريين يختلف عن معناها بالنسبة للحالات المرضية، ذلك أن هذه الارتباطات فى سياقها الحالى إنما هى دليل على ما يتميز به المعماريون المبدعون من فرادة فى الفكر والمضمون العقلى، كما هى دليل على أنهم أقل كفًا وأكثر تحررًا فى التعبير عن دوافعهم ومشاعرهم (Mackinnon,1962, P.307).

وقد يستند هذا التفسير فى جوهره إلى أن المعمارى المبدع ما زال برغم هذه الأعراض المرضية على صلة وثيقة بمجتمعه وبالناس من حوله، ينتج بكامل طاقاته العقلية والنفسية وذلك على العكس ممن يعانون من اختلالات جزئية فى الشخصية أو اضطرابات عقلية حالت بالفعل دون قيامهم بالنشاط العادى للإنسان، وفقدوا معها صلتهم بالواقع.

نتائج تطبيق قائمة كاليفورنيا النفسية CPI لجف:

أ- أوضحت درجات المجموعات الثلاث من المعماريين أن الصفحة النفسية لأقل هذه المجموعات إبداعًا هى أكثر الصفحات انتظامًا واتساقًا، وهى تدل على أنهم مواطنون صالحون حساسون وفعالون،منتجون وقادرون على تحمل المسئولية.

ب- تميز المعماريون المبدعون عن المجموعة الأقل إبداعًا (الثالثة) بكونهم **أكثر حضورًا اجتماعيًا وتلقائية "Sp" وتقبلا للذات "Sa" ومرونة "Fx" وتميزا بالاهتمامات الأنثوية "Fe" وبالعقلية السيكولوجية "Py"**.

كما اتصف المبدعون بكونهم **أقل إحساسًا بالرضا والسعادة "Wb" وتحملًا للمسئولية "Re" واجتماعية "So" وضبطا للذات "Sx" ممن هم أقل إبداعًا بمعنى أنهم متحررون من التقاليد والقيود الاجتماعية وبكونهم أقل تسامحًا "To"**

وإظهارًا لذواتهم فى صورة مقبولة "Gi"، وأقل اتصالا ومجاراة اجتماعية "Cm" وإنجازا عن طريق المسايرة والاتباعية "Ac" من المعماريين غير المبدعين.

وعلى الرغم من أن الفروق بين المجموعتين فى بقية المقاييس لم تتعد حدود الدلالة الإحصائية إلا أن درجات المعماريين المبدعين تشير إلى كونهم **أكثر ميلا للسيطرة "Do" وللإنجاز عن طريق الاستقلال "Ai" ومقدرة على بلوغ مكانة اجتماعية "Cs" كما تشير أيضا إلى أنهم أقل ميلا اجتماعيًا "Sy" ممن هم أقل إبداعًا.**

هذا وقد توصل مكينون فى الدراسة نفسها إلى وجود علاقة ارتباطيه جوهرية موجبة بين الإبداعية – كما قدرها الخبراء لدى المعماريين ككل – ودرجات هؤلاء المعماريين على مقياسين أحدهما للاستقلال الذاتى والآخر لتأكيد الذات.

نتائج تطبيق اختبار بارون – ولش لتفضيل الأشكال *:

أ- **تبين أن المعماريين المبدعين هم أكثر المجموعات تفضيلا للأشكال الخصبة أو الغنية والمعقدة غير المنتظمة**، وقد تأكد ذلك أيضًا بوجود ارتباط موجب وجوهرى مقداره ٠.٤٨ بين مقياس للإدراك المركب وتقديرات الإبداع لدى المعماريين كما حددها الخبراء.

ب- بمقارنة متوسطات درجات المعماريين بمثيلاتها لدى مجموعات مهنية أخرى فى اختبار تفضيل الأشكال وجد أن الفنانين التشكيليين هم أكثر المجموعات **تفضيلًا للأشكال المركبة أو المعقدة**(م =٣٩.١) يليهم المعماريون المبدعون(م=٣٧.١) ثم الكتاب(م= ٣١.٥) ثم المجموعة الثانية من المعماريين

---

* **"Barron-Welsh Art Scale of the Welsh Figure Preference Test" هذا الاختبار من إعداد بارون وولش ١٩٥٢، ويعرض فيه على المفحوص ٦٢ شكلًا من الرسوم المجردة التى تتدرج من البسيط والمتماثل حتى المعقد غير المنتظم، وتتراوح درجاته ما بين صفر و٦٢ درجة. وقد تبين من الدراسة الأساسية لتقنين هذه الأداة أن ثمانين فنانًا تشكيليًا من مدن وولايات أمريكية مختلفة قد فضلوا الأشكال والصور المعقدة والتى تتسم بالديناميكية والحيوية بينما فضلت مجموعة مقابلة من غير الفنانين الرسوم والأشكال البسيطة والمتماثلة.**

(م=٢٩.٥) ثم عالمات الرياضيات (م=٢٧) فالمجموعة الثالثة من المعماريين (م=٢٦.١) ثم علماء البحوث (م=٢٤) فطلاب الهندسة (م=٢١.٥) بينما حصل غير الفنانين على أقل المتوسطات وهو ١٣.٩.

ج- كما انعكست السمة الخاصة **بتفضيل التعقيد لدى المعمارى المبدع** على اختبار آخر للتكوينات باستخدام قطع الموزاييك * كشف عن أن المعماريين المبدعين أكثر نزوعًا لتفضيل اختيار واستخدام أكبر عدد ممكن من الألوان المختلفة فى تكويناتهم ممن هم أقل إبداعًا. كما وجد مكينون ارتباطًا موجبًا جوهريًا بين تقديرات الإبداع التى أعطاها الخبراء للمعماريين وعدد الألوان المختارة مقداره ٠.٣٨. **وما توضحه هذه النتائج من تفضيل الفنان التشكيلى والمعمارى المبدع للأشكال المركبة وغير المنتظمة إنما يشير إلى مقدرتهما المميزة على تحمل ما قد يكتنف هذه الأشكال من تعقيد وغموض، وعلى استخلاص تكوينات متنوعة ومختلفة مما يحيط بهما من مثيرات وعناصر قد تبدو لغير الفنان أنه لا علاقة بينها.**

نتائج تطبيق اختبار مايرز – برجز:**

أ- المعماريون المبدعون أميل إلى **النمط الإدراكى (بمعنى أنهم أكثر تفتحًا على**

---

* أداة من إعداد هول Hall ١٩٥٨ تتكون من مجموعة كبيرة من قطع الموزاييك ذات ٢٢ لونًا مختلفًا، مساحة كل منها بوصة مربعة ويطلب إلى المفحوص اختيار بعض هذه القطع لتكوين شكل ما داخل إطار مساحة كلية مقدارها ٨ × ١٠ بوصة وذلك فى خلال نصف ساعة (Mackinnon, 1962, PP.295-302).

** "Myers-Briggs Type Indicator,1958" صمم هذا الاختبار على أساس النظرية التحليلية فى الشخصية لكارل يونج،وذلك بهدف تحديد تفضيلات الأفراد أو وضعهم من حيث الأنماط التالية:

١- النمط الحكمى Judging Typ أو الحكم فى مقابل النمط الإدراكى Perceptive Type أو الإدراك.

٢- الإدراك الحاسى Sense Perception أو الإحساس فى مقابل الإدراك الحدسى Intuitive Perception أو الحدس.

٣- الحكم التفكيرى أو المبنى على التفكير Thinking Judgement فى مقابل الحكم المشاعرى أو الوجدانى Feeling Judgement.

٤- الانبساط Extraversion فى مقابل الانطواء Introversion.

الخبرات وتقبلًا لها، وأنهم أكثر اتصافًا بالمرونة والتلقائية)، بينما يميل الأقل إبداعًا منهم إلى النمط الحكمى (التأكيد على تنظيم وضبط الخبرة).

ب- المعماريون المبدعون كانوا أكثر تفضيلًا **للإدراك الحدسى** ممن هم أقل إبداعًا والذين هم أكثر تفضيلًا للإدراك الحاسى، مما يبين أن **المعمارى الأكثر إبداعًا لا يركز على الحقائق العيانية الموجودة فعلًا بقدر ما يركز على الإدراك غير المباشر للمعانى والإمكانات أو الاحتمالات التى تنطوى عليها الأشياء أو المواقف.**

ويستخلص من نتائج البحوث والدراسات عمومًا أن المتفوقين والمبدعين الراشدين فى مختلف المجالات يتميزون عن غيرهم من العاديين بعدة سمات شخصية من أهمها: **السيطرة والاكتفاء الذاتى، والاستقلالية والثقة بالنفس، وقوة الشخصية (الأنا) والعزيمة والمثابرة، والمخاطرة والإقدام، والميل إلى التجريب، والتحرر من التقاليد وعدم الاتساق مع معايير الجماعة، والطموح وشدة مستوى التوتر الدافعى، وتحمل الغموض، وتنوع الاهتمامات، وثراء التداعيات والأفكار، والانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة، والحصافة والتبصر، والحساسية الانفعالية، وروح الدعابة والمرح، والطاقة والحيوية والنشاط.**

ثالثًا: الخصائص العقلية - المعرفية:

تبين من نتائج دراسة تيرمان (1925) أن الأطفال المتفوقين **أعلى تحصيلًا وتقدمًا فى دراستهم حيث كانوا يسبقون أقرانهم العاديين فى العمر الزمنى نفسه من حيث التحصيل بفترة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات. كما أنهم أكثر من العاديين امتيازًا فى العلوم والآداب والفنون، والمواد التى تتطلب الاستدلال المجرد والفهم اللغوى. وكانوا أكثر مقدرة على إنجاز المهام العقلية الصعبة، وأكثر رغبة فى المعرفة، واهتمامًا بالموضوعات المجردة والقراءة.**

وأحرز الموهوبون والمتفوقون تقدمًا واضحًا من حيث معدل النمو اللغوى، كما تعلم معظمهم القراءة فى وقت مبكر من حياتهم قبل الالتحاق بالمدرسة (٢٪ قبل سن الثالثة، ٦٪ قبل سن الرابعة، ٢٠٪ قبل سن الخامسة، ٤٣٪ قبل سن السادسة)

وتبين أنهم **يتميزون عن غيرهم بمقدرات فائقة على التذكر، ودقة الملاحظة، والمنطق والتفكير الناقد، ومدى الانتباه، والتعميم والأصالة، والذكاء العام.**

كما أوضحت نتائج الدراسات التتبعية اللاحقة (1947,1959) لبعض أفراد العينة بعد مرور ٢٥ عامًا على بدء الدراسة الأولى أن المتفوقين قد حافظوا على ذكائهم المرتفع، وتفوقهم الدراسى، حيث التحق منهم ٩٠٪ من الذكور، ٨٦٪ من الإناث بالدراسة الجامعية التى أنهاها بنجاح ٦٩.٥٪ من الذكور، ٦٦.٨٪ من الإناث، كما واصل أغلبهم الدراسات العليا. وكانوا أثناء دراستهم أكثر اشتراكًا ومساهمة من أقرانهم العاديين فى الأنشطة المدرسية والجامعية.

وقد واصلوا حياتهم المهنية بنجاح حيث **عمل ٨٩٪ منهم بمهن فنية رفيعة المستوى؛ كالتدريس الجامعى، والطب، والهندسة، والمحاماة، والتدريس، وشغل بعضهم مراكز رئيسة فى مجالات إدارة الأعمال، وحصلوا على عضوية العديد من الجمعيات العلمية، واكتسب بعضهم شهرة عالمية، كما حصلوا على كثير من براءات الاختراع، وتنوع إنتاجهم العلمى والفنى والأدبى المنشور مابين المقالات والدراسات، والكتب، والقصص والمسرحيات، والبحوث فى مختلف المجالات.**

إضافة إلى ماسبق ذكره فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث أن من أهم الخصائص العقلية المعرفية للموهوبين والمتفوقين **اليقظة العقلية وقوة الملاحظة وحب الاستطلاع، فهم مولعون بالتمعن والتفكير فى النظم والأفكار والأحداث والظواهر، ولا يسلّمون بما يطرح عليهم من معلومات وحقائق وأحكام بسهولة، وينزعون إلى التشكك ومن ثم إلى إثارة أسئلة من قبيل لماذا، وكيف؟ أكثر من غيرهم، كما ينزعون إلى البحث والتحرى والتجريب، ويستمتعون باكتشاف طرق جديدة وفريدة وأصيلة فى حل المشكلات.**

ويتمتعون بطلاقة لغوية وفكرية تمكنهم من التعبير بكفاءة وسهولة عما يجول بخواطرهم من مشاعر وأفكار، كما أنهم أكثر اتقانًا من العاديين لقواعد اللغة، وأكثر

استخدامًا للمحسّنات البديعية والبيانية فى محادثاتهم وكتاباتهم، وتمكّنهم طلاقتهم اللغوية من التواصل مع الآخرين ممن يكبرونهم سنًا، ومن الفهم القرائى للمواد المتنوعة التى ينكبّون على قراءتها لإشباع تعطشهم للمعرفة مما يزيد من كمية المعارف والمعلومات التى يحصّلونها (Yssldyke,1995:216).

ويتميزون بقوة الذاكرة ومقدرتهم على الاحتفاظ بكمية هائلة من المعلومات المتنوعة واستدعائها عند اللزوم، إضافة إلى أنهم سريعو الاستيعاب والفهم والتعلم؛ لذا هم قادرون على تخطى الصفوف الدراسية والحصول على درجات علمية أعلى فى أعمار زمنية أقل من أقرانهم العاديين.

ويبدى الموهوبون والمتفوقون مقدرة فائقة على التعامل بكفاءة مع النظم الرمزية والأفكار المجردة (اللغات والرياضيات)، وعلى تحليل الموضوعات والمواد المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية حتى يتسنى لهم فهمها، ويسهل عليهم إدراك التشابهات والاختلافات بين الأشياء، وكذلك فهم المبادئ والقوانين العامة وتعميمها فى المواقف والأوضاع الجديدة المشابهة.

كما يتميزون بالتفكير الناقد والتأملى، ويستمتعون بحل المسائل المعقدة والألغاز الصعبة، ويتجنبون الأحكام السريعة والأفكار غير الناضجة، ولديهم مقدرة عالية على التركيز والاستغراق الشديد فيما يوكل إليهم من أعمال أو يقومون به من مهام حتى يتم إنجازها. ويتميزون بطول فترة الانتباه أو السعة الانتباهية طويلة المدى، ولاسيما بالنسبة للأنشطة التى تتعلق بمجال موهبتهم النوعية واهتماماتهم الخاصة.

وعادة ما ينشغل الموهوبون فى مراحل مبكرة من عمرهم بقضايا يغلب عليها العمق وتتسم بالطابع الفلسفى والمجرد من مثل القضايا المتعلقة بمعنى الحياة والموت وما بعد الموت، والقضاء والقدر، والقيم العليا كالعدل والمساواة والحرية والجمال، كما يتفكرون مليًا فيما وراء الأشياء، وهى قضايا صعبة تبدو غير مفهومه

لمن هم فى مثل عمرهم الزمنى، كما أنها عادة ما تشغل بعض الناس ممن يكبرونهم سنًا.

وتشير لويس بورتر (Porter, 2002) إلى أن الأطفال الذين يحققون مستويات نمو عقلى بمعدل أعلى من نموهم الزمنى يتسمون بما يلى:

- **يتعلمون بسرعة.**
- **يظهرون مبكرًا مهارات متقدمة فى القراءة والكتابة واستخدام الأرقام.**
- **لديهم مقدرة كبيرة على استرجاع المهارات والمعلومات.**
- **لديهم معرفة أعمق من أقرانهم (معلومات عن أكثر من موضوع).**
- **يحيطون مبكرًا بالمفاهيم المجردة ؛ كالموت والزمن والعدل والحرية.**
- **لديهم مقدرة على تعليم الأطفال الآخرين.**
- **يتمتعون بالخيال والإبداع ليس فقط فى منتجاتهم الفنية وإنما فى طرق حلهم للمشكلات.**
- **لديهم حس مرهف للفكاهة بسبب فهمهم للمفارقات وأوجه التناقض فى المواقف والأحداث.**
- **يمكنهم التفكير بصورة منطقية.**
- **يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة مبكرًا لإدارة عملياتهم العقلية.**
- **لديهم مركز ضبط داخلى.**
- **لديهم فهم واضح لعلاقة السبب بالنتيجة.**
- **لديهم مدى واسع من الاهتمامات.**
- **يقظون مما قد يؤدى بهم إلى قلة النوم، وأحيانًا أخرى إلى النوم العميق نتيجة استهلاك طاقاتهم طوال اليوم.**
- **يستجيبون للمثيرات الجديدة، ويملون الأنشطة المتكررة والروتينية.**
- **لديهم مدى اهتمام أوسع، وانتباه أطول للمثيرات والموضوعات المثيرة والمتحدية لاستعداداتهم.**

رابعًا: الميول والاهتمامات:

أوضحت نتائج دراسة تيرمان (1925) أن **اهتمامات الموهوبين والمتفوقين كانت أكثر تنوعًا واتساعًا من أقرانهم العاديين حيث كانت لهم هوايات عديدة؛ كالتصوير وجمع الطوابع، واهتمامات متصلة بحياة الطيور والحيوانات، والنباتات والأزهار، كما أبدوا إقبالًا ملحوظًا فى سن العاشرة على قراءة السير الذاتية للمشاهير، وكتب التاريخ والعلوم والجغرافيا، والمعاجم والأطالس والموسوعات، وعلى ممارسة مختلف ألوان النشاط الثقافى والاجتماعى. وقد كشفوا عن نضج فى الميول والاهتمامات يفوق أقرانهم العاديين بما يعادل ثلاث سنوات تقريبًا، ودلت النتائج على أنهم يكتسبون معرفة أعلى من المعتاد فى الألعاب والمسابقات، وأن معلومات الطفل المتفوق ذى التسع سنوات عن الألعاب المختلفة وقوانينها تفوق معلومات الطفل العادى الذى يبلغ من العمر أثنى عشر عامًا عن هذه الألعاب.**

وقد أيدت نتائج دراسات أكثر حداثة هذا التنوع فى اهتمامات المتفوقين والموهوبين حيث أوضحت نتائج دراسة شيفر وأنستازى (1968) على المراهقين المبدعين علميًا وفنيًا أنهم **أظهروا دفعة أقوى مما أبداه أقرانهم غير المبدعين نحو الجدة والتنوع فى نشاطاتهم وعلاقاتهم الشخصية، فقد كانوا أكثر مشاركة من أقرانهم غير المبدعين فى النشاطات الصيفية وفى عضوية التنظيمات والجمعيات غير المدرسية وأكثر تفضيلًا للأشكال الفنية غير التقليدية كالفن البدائى والفنون الشعبية "Pop" والبصرية "Op" بالإضافة إلى أنهم يقتنون مجموعات من تسجيلات الأغانى الكلاسيكية والشعبية "Folk" كما كان المبدعون أكثر ميلا لاختيار أصدقائهم من بين من هم أكبر أو أصغر منهم سنًا مما قد يكشف عن رغبتهم فى تنويع العلاقات الشخصية المتبادلة.**

ومن النتائج التى تؤكد الاتجاه العقلى والثقافى لدى الفرد المبدع ما أسفرت عنه هذه الدراسة من أن كلا من مجموعتى المبدعين فنيًا وعلميًا كانوا **أكثر قراءة من غير المبدعين، فقد قرر معظمهم أنهم يقرأون أكثر من خمسين كتابًا فى السنة فضلًا عن**

مطالعاتهم المنتظمة للجرائد والمجلات واهتمامهم بشئون المسرح والموسيقى ومتاحف الفن. كما أظهروا ميلًا وتفضيلًا للنشاطات الفنية والأدبية منذ مرحلة الدراسة الابتدائية.

وتبين من نتائج دراسة خليل ميخائيل معوض(١٩٧٣) على مجموعات من المراهقين النابغين(أذكياء مبدعين) والأذكياء والمبدعين أنهم كانوا أكثر من العاديين ممارسة للأنشطة الإبداعية؛ كالرسم والموسيقى، وكتابة القصة ونظم الشعر، كما توصل عبد الحليم محمود (١٩٧٤) إلى نتائج مشابهة لدى مقارنته بين ذوى المستوى المرتفع من حيث التفكير الإبداعى والعاديين من المراهقين بالثانوى العام، وخلص محمد نسيم رأفت من دراسته على المتفوقين بمدرسة عين شمس (١٩٧٣) إلى أن المتفوقين أكثر ميلًا إلى القراءة من العاديين.

خامسًا: المهارات الاجتماعية:

يتسم الأطفال الموهوبين عمومًا بما يلى:

- يبدون تعاطفًا متزايدًا مع الآخرين، ويهتمون بمشكلاتهم وتقديم المساعدة لهم.
- لديهم اهتمام متزايد باللعب، ويمكنهم ممارسة الألعاب التى تعتمد على القواعد مبكرًا.
- أقل تمركزًا حول الذات، ويمكنهم تكوين صداقات حميمية متبادلة كلما كان الأقران الراشدين متاحين.
- يميلون إلى العمل الفردى واللعب الفردى طالما لم يتوافر الأقران الراشدين.
- يبدون مهارات قيادية فى الأعمال المبكرة.
- لديهم نضج أخلاقى مبكر، كما يمارسون الأحكام الأخلاقية مبكرًا، ويهتمون بمشاعر الآخرين.
- لديهم اهتمام مبكر بالقضايا الاجتماعية خاصة المتعلقة بالعدالة، والمساواة، والظلم.

- **لديهم دافعية داخلية قوية، ونزعة استقلالية فى العمل، وضبط داخلى.**
- **حساسون إزاء مشكلات الآخرين.**
- **شديدو الشعور بالمسئولية.**
- **يفضلون صداقة الأنداد فكريًا وعقليًا والأكبر سنًا.**
- **يفضلون القراءة والألعاب الفردية ؛ كالشطرنج وحل الألغاز.**

قوائم سمات ومقاييس خصائص الموهوبين والمتفوقين:

تحددت بعض السمات والخصائص المميزة لفئات الموهوبين والمتفوقين وفقًا لتعريف مارلاند الذى تبناه مكتب التربية الأمريكى (U.S.O.E,1972) فى كل مجال من المجالات التى شملها التعريف، ومن أهم هذه السمات:

١- فى مجال المقدرة العقلية العامة:

- المقدرة على استنباط الأشياء المجردة.
- معالجة المعلومات بطريقة مركبة وتكاملية.
- دقة الملاحظة.
- استثارة الأفكار الجديدة.
- سرعة التعلـم.
- الاهتمام والبحث
- الاستمتاع بتكوين الفروض والتخمينات الذكية.
- المبـــادأة.

٢- فى مجال الاستعداد الأكاديمى الخاص:

- مقدرة عالية على التذكر.
- سرعة اكتساب المهارات المعرفية الأساسية.
- معدل عال من النجاح فى مجال الاستعداد/ الاهتمام.
- قراءات واسعة فى مجال الاستعداد/ الاهتمام.
- استيعاب عال ومتقدم.
- الحماس والنشاط فى مجال الاستعداد/ الاهتمام.

٣- فى مجال التفكير الإبداعى أو الإنتاجى:

- التفكير المستقل.
- أصالة التفكير والتعبير اللفظى والكتابى.
- الجدة والاختراع والتجديد. - سرعة البديهة.
- عدم الاكتراث بالاختلاف عن المجموعة.
- الخيـــال.

٤- فى مجال المقدرة القيادية:

- تحمل المسئولية والإنجاز.
- التنبؤ بالنتائج والمقدرة على اتخاذ القرارات.
- المقدرة على التعبير عن الذات.
- توقعات عالية من قبل الذات والآخرين.
- القبول والمحبة من قبل الأقران.
- التنظيـم والإتقـان.

٥- فى مجال المقدرة الفنية البصرية أو الأدائية:

- إحساس متميز بالعلاقات المكانية.
- تآزر حركى جيد.
- مقدرة غير عادية على التعبير عن النفس والمشاعر والانفعالات عن طريق الفن والرقص والتمثيل والموسيقى.
- مقدرة على التصور البصرى المكانى.

٦- فى مجال المقدرة النفسحركية:

- استعداد عال للمنافسة والتحدى من خلال الأنشطة الحركية.
- مستوى عال من المهارات الحركية.
- مستوى عال من المهارات اليدوية.

- التناسق الجيد.

- الدقة والاتزان الحركى.

ومن أشهر مقاييس السمات التى صممت من أجل تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بالصفوف من الثالث حتى الثانى عشر، وذلك عن طريق المعلمين ذلك **المقياس الذى وضعه رينزولى وكالاهان وهارتمان (Renzulli et at, 1976) ويشمل سمات الموهوبين والمتفوقين فى مجالات: التعلم، والدافعية، والإبداعية، والقيادة، والفنون، والموسيقى، والمسرح، والاتصال** (من حيث الدقة **والتعبيرية) والتخطيط، ويتكون من ٧٦ فقرة**، وعلى الرغم من تنوع المجالات التى يغطيها هذا المقياس فإنه يؤخذ على بعض فقراته أنها طويلة ومركبة، أى تتضمن أكثر من خاصية أو سمة واحدة إن توافرت واحدة منها لدى الطالب ربما لا تتوافر الأخرى، وهو ما يحير المعلم ويربكه فى وضع التقدير المناسب للطالب فى مثل هذه الفقرات وفقًا لاحتمالات التقدير الأربعة وهى: نادرًا، أحيانًا، كثيرًا، دائمًا.

ومن أمثلة هذه العبارات الطويلة والمركبة فى هذا المقياس:

فى مجال خصائص التعلم:

عبارة رقم ١- لديه حصيلة متقدمة وغير عادية من المفردات تفوق عمره الزمنى، ويستخدم المفردات بطريقة معبرة، وتتميز تعبيراته اللغوية بالغزارة والغنى والطلاقة.

عبارة رقم ٥ - سريع الإدراك والفهم للمبادئ العامة، قادر على الوصول إلى تعميمات صحيحة حول الأحداث والناس والأشياء، ويبحث فى أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.

فى مجال خصائص الإبداعية:

عبارة رقم ٥- لديه خيال خصب، وقادر على التلاعب بالأفكار والصور والأشياء بصورة ذكية، ومهتم بتعديل المنظومات والأشياء وتحسينها.

فى مجال الخصائص الموسيقية:

عبارة رقم ١- يبدى اهتمامًا متواصلًا بالموسيقى، ويتحين الفرص للاستماع إليها، وابتداعها (تأليفها).

وقد تم تطوير صفحة منقحة للمقياس السابق مكونة من ١٢٦ فقرة يجيب المعلم على كل منها وفقًا لمقياس تقدير سـداسى (دائمًا – كثيرًا – أحيانًا – نادرًا – نادر جدًا – أبدًا) وتتوزع فقرات الصورة المنقحة على ١٤ مقياسًا فرعيًا هى: المقدرة المعرفية، والإبداع، والدافعية، والقيادة، والخصائص الفنية، والموسيقية، والدراما، والاتصال (التعبيرية)، والاتصال (الدقة)، والتخطيط. كما أضيفت أربعة مقاييس أخرى هى: خصائص فى الرياضيات، والعلوم، والقراءة، والتكنولوجيا. (Renzulli, et al, 2002)

واستخلص جيرهارت (Gearheart,1980) قائمة إجمالية بالخصائص والسمات المميزة للموهوبين والمتفوقين والمبدعين والتى تمثلت فيما يلى:

- **متفوق أكاديميًا.**
- **يطبق من تلقاء نفسه مدخل النظم فى تناول المشكلات.**
- **يطبق مبادئ التجريد على الأوضاع والمواقف المحسوسة.**
- **ودود ولطيف.**
- **يجد صعوبة فى محادثة نظرائه فى العمر الزمنى.**
- **ثابت انفعاليًا.**
- **غير عادى من الناحية اللفظية.**
- **فضولى ومحب للاستطلاع.**
- **ذو مستوى عقلى فائق.**
- **شكّاك ومحب للبحث والاستقصاء.**
- **ذو مقدرة عالية – تفوق عمره الزمنى – على التفكير المنطقى.**

- يقدم تفسيرات متفردة للمسائل والموضوعات.
- يتململ من القيام بمهام متكررة أو روتينية.
- أصيل فى استجاباته اللفظية وحلوله للمشكلات.
- يدرك العوامل الجوهرية فى المواقف المعقدة.
- مثابر على تحقيق أهدافه.
- يتمتع بقدرات جسمية متوسطة أو أعلى من المتوسط.
- يستمتع بأداء المهام العقلية الصعبة وغير العادية.
- ذو مقدرة عالية على التركيز.
- يدرك أوجه الغموض، ويشعر بعدم الارتياح عندما لا يتمكن من فهمها.
- لديه توجه علمى.
- يتمتع بروح المرح والدعابة.
- متعاطف وحساس نحو مشكلات الآخرين.
- يتجاوز بعض الخطوات فى تسلسل التفكير العادى.
- متبصر (واعى) اجتماعيا.
- شديد الشعور بالمسئولية.
- ذو مقدرة فائقة على تذكر التفاصيل.
- ذو مقدرة فائقة على إدراك العلاقات.
- ينفر من المشاركة مع أقرانه فى المشروعات الجماعية.
- يضيق بقواعد الروتين المعتاد داخل غرفة الصف.
- يتمتع بموهبة غير عادية فى أى مجال من المجالات.
- يتمتع بمرونة لفظية، ومفعم بالأفكار.
- يشغل وقته بالاستفادة والعمل دون أن يدفعه أحد إلى ذلك (لديه دافعية داخلية) (Gearheart,1980: 368-369).

والملاحظ على هذه القائمة أنها تضم خليطًا من سمات وخصائص الموهوبين والمتفوقين عمومًا ولا تخص فئة معينة منهم، أو جانبًا محددًا من جوانب شخصياتهم دافعى أم عقلى معرفى مثلًا.

وأعد ديفيد جونسون (Jehnson, 1980) قائمة للكشف المبدئى عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين Gifted and Talented Screening Form فى الحلقتين الابتدائية والإعدادية، وهى مؤلفة من أربعة وعشرين بندًا موزعة بالتساوى على المجالات التالية:

١- التفوق الأكاديمى. **٢-المقدرة العقلية العامة(الذكاء العام).**

٣- التفكير الإبداعى. **٤- القيادة.**

٥- الفنون البصرية والأدائية. **٦- الألعاب والمهارات النفسحركية.**

وتقدّر الدرجة على كل بند (سمة أو خاصية) وفقًا لمقياس تقدير يتراوح بين درجة واحدة وخمس درجات. والملاحظ على هذه القائمة **قلة عدد بنودها مما قد لايفى بقياس مظاهر الموهبة والتفوق فى كل مجال، كما أن وجود درجة كلية للقائمة تتراوح بين ٢٤ درجة و١٢٠ درجة يعد أمرًا مُجحفا لمن يتمتعون بالموهبة فى مجال واحد أو اثنين من مجالات الموهبة، ذلك أن الموهوب ليس بالضرورة موهوبًا فى جميع المجالات.**

كما أعد جونسين وكورن (Gohnsen & Corn, 1987) مقياسًا للكشف عن الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية يتضمن ٩٥ عبارة تغطى ثلاثة أبعاد فرعية تناظر كلا من المقدرة العقلية العامة، والتحصيل الأكاديمى الخاص، والتفكير الإنتاجى والإبداعى وهذه الأبعاد هى:

١- **الاستدلال** Reasoning (٥٢ عبارة) ويشمل نوعين من العبارات تقيس التصنيف والتماثلات حيث يتعين على الطفل التعرف على الصور والأشكال واستنتاج العلاقات فيما بينها.

٢- **المعلومات المدرسية المكتسبة** (٤١ عبارة): ويختص بمدى تحصيل الطفل وما اكتسبه من معلومات وخبرات خلال المواد الدراسية من مثل الرياضيات والمواد الاجتماعية والعلوم.

٣- **الإنتاج المتشعب** Divergent Production (عبارتين) ويتناول الطلاقة الفكرية حيث يستخدم الطفل المصفوفات لتوليد أكبر عدد ممكن من الفئات المختلفة.

وقد طوّرت كلارك (Clark,1992) قائمة بالخصائص المميزة للموهوبين شملت خمسة مجالات تعطى جوانب الشخصية على النحو التالى:

١- خصائص معرفية: Cognitive Characteristics (Thinking)

- **حفظ كمية هائلة من المعلومات، وقدرة غير عادية على تخزينها.**
- **سرعة الاستيعاب.**
- **الفضول غير العادى، وتنوع الاهتمامات.**
- **مستوى مرتفع من حيث النمو اللغوى والمقدرة اللفظية.**
- **ارتفاع القدرة البصرية المكانية.**
- **قدرة غير عادية على معالجة المعلومات.**
- **سرعة إيقاع عمليات التفكير.**
- **المرونة فى عمليات التفكير.**
- **قدرة مبكرة على تأخير الإغلاق بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة والأفكار غير الناضجة.**
- **القدرة على إدراك العلاقات غير العادية والمتنوعة والأنماط الشاملة.**
- **القدرة على استحداث أفكار وحلول أصيلة.**
- **الظهور المبكر لأنماط متمايزة من المعالجة الفكرية (مثل: استخدام البدائل والتجريد فى التفكير، واستشعار العواقب، والتعميم).**
- **قدرة مبكرة على استخدام الأطر التصورية والمفاهيمية وتكوينها.**

□ تبنى مدخل تقييمى تجاه النفس والآخرين.

٢- خصائص انفعالية (المشاعر): **Affective Characteristics (Feeling)**

□ المثابرة على السلوك الموجه للهدف أو النشاط.

□ تراكم كمية كبيرة من المعلومات بشأن الانفعالات التى لم تصل إلى الوعى.

□ حساسية غير عادية لتوقعات الآخرين ومشاعرهم.

□ حس مرهف بالدعابة (قد يكون مهذبًا أو عدائيًا).

□ وعى مرهف بالذات يصحبه شعور "بالاختلاف" عن الآخرين.

□ المثالية وحس مرهف بالعدالة قد يظهران فى سن مبكرة.

□ نمو مصدر تحكم داخلى والشعور بالرضا فى مرحلة مبكرة.

□ مستوى متقدم من الحكم الأخلاقى.

□ توقعات كبيرة من الذات والآخرين، تؤدى فى أحيان كثيرة إلى سرعة الشعور بالإحباط تجاه الذات والآخرين والمواقف.

□ عمق العواطف والانفعالات وشدتها بدرجة غير عادية.

□ الاستغراق فى الحاجات العليا للمجتمع من مثل الجمال والعدالة والحقيقة.

□ سرعة إدراك تناقض المثُل والسلوك.

٣- خصائص جسمية (حاسية): **Physical Characteristics (Sensation)**

□ مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حاسى يقظ ومرهف.

□ وجود تباين أو فجوة غير عادية بين كل من النمو الجسمى والنمو العقلى.

□ نزعة قد تشمل إهمال الموهوب لصحته الجسمية، وتجنب الأنشطة البدنية.

□ ضعف المقدرة على تحمل التباين بين معاييرهم المرتفعة ومقدراتهم البدنية المتواضعة.

٤- خصائص حدسية: **Intuitive Characteristics**

□ الانشغال والاهتمام المبكرين بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الغيبية، والخارقة لقواعد الطبيعة.

□ **الاستعداد لاستشعار خبرات تتعلق بالظواهر الغيبية والميتافيزيقية، والانفتاح عليها، واختبارها.**

□ **التجليات الإبداعية فى جميع محاولاتهم ومجالات عملهم وإنجازهم.**

□ **مقدرة على التنبؤ واهتمام واضح بالمستقبل.**

٥- خصائص اجتماعية: Social Characteristics

□ **دافعية عالية ناجمة عن حاجتهم إلى تحقيق الذات.**

□ **مقدرة معرفية رفعية، واستعداد انفعالى فيما يتعلق بتصور المشكلات الاجتماعية وحلولها.**

كما خلصت **نادية السرور (١٩٩٨: ٥٢-٥٣)** إلى وجود خمسة أبعاد للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين الأردنيين تمثلت فيما يلى:

١- **خصائص سلوكية فى القيادة:** (من مثل: محبوب من زملائه، يتحمل المسئولية، مشارك ومتعاون مع معلميه وزملائه).

٢- **خصائص سلوكية فى التعلم:** (من مثل: لديه حصيلة عاليه من المفردات كما ونوعا، لديه طموح كبير للمعرفة، اهتمام كبير القراءة).

٣- **خصائص سلوكية فى الإبداع:** (من مثل: حب الاستطلاع، الخيال).

٤- **خصائص سلوكية فى المثابرة:** (من مثل: نشدان الكمال، المشاركة فى جميع الأنشطة، الإنتاج).

٥- **خصائص سلوكية فى مرونة التفكير:** (من مثل: إيجاد الحلول البديلة، التكيف مع الحالات الجديدة، المرونة فى الفكر والعمل).

ومن نماذج قوائم تقدير السمات السلوكية للموهوبين تلك القائمة التى أعدها **فتحى جروان (١٩٩٩: ١٧٨-١٧٩)** كأحد محكات اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين فى الأردن، وتطبق عن طريق المعلمين وذلك باستخدام مقياس تقدير سداسى يتدرج من صفر – فى حالة عدم وجود السمة موضع القياس

لدى الطالب- إلى ست درجات فى حالة تمتعه بها بدرجة فائقة جدًا. وتشمل القائمة ثمان عشرة سمة على النحو التالى:

١- **الدافعية**: يعمل بحماس وقد يحتاج فى البداية إلى قليل من الحث الخارجى كى يواصل عمله ويُنجزه.

٢- **الاستقلالية**: يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المُشكلات التى تواجهه مُعتمداَ على نفسه.

٣- **الأصالة**: يَبتعد عن تكرار ما هو معروف ويُعطى أفكارًا وحلولًا جديدة وغير مألوفة.

٤- **المرونة**: يستطيع تغيير أسلوبه فى التفكير فى ضوء المعطيات ولا يَتبنَّى أنماطًا فكرية جامدة.

٥- **المثابرة**: يعمل على إنجاز المهَّات والواجبات بعزيمة وتصميم.

٦- **الطلاقة فى التفكير**: يُعطى عددًا كبيرًا من الحلول للأسئلة التى تطرح عليه.

٧- **حب الاستطلاع**: يتساءل حول أى شئ غير مفهوم له ميّال لاستكشاف المجهول.

٨- **الملاحظة**: يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعى لما يدور حوله.

٩- **المبادرة**: لا يتردد فى اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية.

١٠- **النقـد**: يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها.

١١- **المجازفة**: لا يهتم بصعوبة المهام التى يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو لحل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة.

١٢- **الاتصال**: يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين.

١٣- **القيادة:** يظهر نضوجًا واتزانًا انفعاليًا، يحترمه زملاؤه، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر.

١٤- **التعلم:** يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية.

١٥- **الحس بالمسؤولية:** يزن الأمور ويتحمل مسؤولية أعماله وقراراته.

١٦- **الثقة بالنفس:** واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد فى عرض أفكاره وأعماله.

١٧- **التكيف:** يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة.

١٨- **تحمل الغموض:** لا يزعجه عدم الوضوح فى الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التى تحتمل أكثر من معنى أو حل.

وتتميز هذه القائمة فى مجملها بدقة الصياغة، كما يلاحظ أنها تؤكد على الخصائص العقلية والدافعية العامة دون غيرها من الخصائص المرتبطة بالمظاهر والأشكال النوعية الأخرى للموهبة والتفوق، ومن ثم تعد أكثر صلاحية للكشف عن فئة الموهوبين أكاديميًا أو المتفوقين عقليًا.

ومن المقاييس العربية فى هذا الصدد مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتعلم و"الابتكارية" لدى الأطفال المتفوقين عقليًا **إعداد فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢)** وشمل خمسين عبارة مصنفة فى ثلاث فئات نسوق فيما يلى بعض أمثلة منها:

١- الخصائص السلوكية العامة:

- **يقرأ ويفهم ما يقرأ بصورة تفوق أقرانه أو من هم فى سنه.**
- **لديه القدرة على فهم المجردات والتعامل معها أو استخدامها.**
- **ذو ميول متعددة ومتنوعة وعميقة.**
- **لديه دافعية عالية للتعلم والاكتشاف والبحث.**

٢- **خصائص التعلم:**

- **ملاحظ دقيق ويقظ، ويحس بالمعانى والدلالات والتفاصيل.**
- **لديه القدرة على إدراك الثغرات أو الفجوات أو عدم الاتساق فى المعلومات.**
- **لديه القدرة على إدراك أوجه الشبه والاختلاف والمتماثلات والمتناقضات.**

٣- **خصائص "الابتكارية":**

- **لديه مرونة ذهنية وفكرية، يبحث عن الجديد وغير العادى.**
- **لديه القدرة على المبادأة والحدس والتوقع والتنبؤ.**
- **يبدو منجذبًا حساسًا للجمال مقدرًا للقيم الجمالية.**
- **يطرح أفكارًا أو مشكلات أو أسئلة تبدو غريبة.** (فتحى مصطفى الزيات، ٢٠٠٢: ١٤١-١٤٢)

وقام أسامة عبد المجيد وعبد الله الجغيمان (٢٠٠٧) بإعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن ٣-٦ أعوام تتكون من ٤٣ فقرة يجاب عنها وفقًا لمقياس تقدير خماسى (نادرًا، قليلًا، أحيانًا، كثيرًا، دائمًا) وتغطى فقرات القائمة خمسة أبعاد هى:

- **الخصائص الدافعية والرغبة فى التعلم.**
- **الخصائص اللغوية:** والتى تعكس الحصيلة اللغوية الكثيرة والمتنوعة واستخدام لغة متطورة مقارنة بالأقران، والاستخدام الدقيق لجمل طويلة وشرح تفاصيل دقيقة.
- **خصائص التعلم:** وتشمل قوة الملاحظة وسرعة التعلم واستيعاب المفاهيم المجردة، وقوة الذاكرة، وسعة الانتباه، وإدراك العلاقات.
- **الخصائص الشخصية:** وتشمل الاستقلالية والنشاط، والحس الفكاهى، والجرأة فى الحديث، والحساسية للنقد، وتفضيل اللعب مع الأطفال الأكبر سنًا.
- **التفكير الرياضى المنطقى:** ويتضمن المقدرة على التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية، واستيعاب المفاهيم المجردة.

قائمة المؤلف للسمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

يقترح عبد المطلب القريطى فيما يلى قائمة بالسمات الشخصية والخصائص السلوكية المميزة للأطفال الموهوبين والمتفوقين فى كل من *:

١- **خصائص الدافعية.** ٢- **خصائص التعلم.**

٣- **خصائص التفكير الإبداعى.** ٤- **مجال الموهبة الفنية التشكيلية.**

٥- **مجال الموهبة القيادية.** ٦- **مجال الموهبة الأدبية.**

٧- **مجال الموهبة النفسحركية (الرياضية).**

٨- **مجال الموهبة الموسيقية.**

وقد أمكن استخلاص هذه السمات والخصائص من نتائج البحوث والأدوات المشابهة التى سبق استعراض بعضها، وكذلك فى ضوء الخبرة الميدانية للمؤلف.

تطبيق القائمة:

يمكن الاسترشاد بهذه القائمة فى الكشف المبدئى والتعرف على الموهوبين والمتفوقين من قبل المعلمين، وأخصائيو الأنشطة والمجالات النوعية المختلفة بعد الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل فى مواقف التعلم والأداء، ولفترة طويلة ومنتظمة.

وتجدر الإشارة إلى أنه برغم أن الموهوبين والمتفوقين يمتلكون سمات وخصائص مشتركة كثيرة فهم لا يمثلون جماعة متجانسة فى كل شئ،وإنما هم- شأن أية فئة من

---

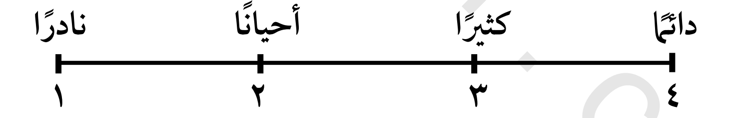
* تضمنت القائمة عندما نشرت لأول مرة بالطبعة الثالثة (٢٠٠١) من كتاب المؤلف "سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم" سبعة مجالات أضيف إليها مجددًا مجال آخر هو مجال التعلم.

الفئات–متباينون من حيث ما يمتلكونه من خصائص، ومتفاوتون فى مقدار ما يمتلكونه أيضًا من كل خاصية. لذا... فإن السمات المتضمنة فى هذه القائمة ككل أو داخل كل مجال نوعى، لا تتوافر جميعها بالضرورة لدى كل طفل موهوب أو متفوق حيث تتوزع على الأطفال بدرجات متفاوتة، كما أن طفلا ما قد يتسم بدرجات عالية من حيث السمات القيادية فقط، أو من حيث السمات الخاصة بالموهبة القيادية دون غيرها من المجالات الأخرى. وقد يجمع طفلًا آخر متعدد المواهب بين السمات الخاصة بأكثر من مجال (مجالين أو أكثر) من مجالات الموهبة والتفوق.

إلا أنه بالضرورة يجب أن يتمتع الطفل الموهوب والمتفوق فى جميع الأحوال بدرجة عالية من حيث سمات وخصائص كل من الدافعية والتعلم والتفكير الإبداعى إلى جانب سمات وخصائص المجال النوعى لموهبته وتفوقه وذلك على أساس أن خصائص الدافعية والتعلم والتفكير الإبداعى لازمة لأى مجال من مجالات الموهبة والتفوق، وذلك على ضوء التعريف المعتمد متعدد المعايير للموهبة والتفوق، والمعمول به حاليًا (الذكاء والإبداع والدافعية).

تطبيق القائمة:

يتم تقدير درجة توافر السمة أو الخاصية لدى الطفل فى كل مجال من المجالات المتضمنة فى تلك القائمة بناء على مقياس تقدير رباعى على النحو التالى:



ثم يتم جمع الدرجات التى يحصل عليها الطفل على مستوى المجال النوعى للموهبة، ثم تضاف إلى درجة كل مجال نوعى درجة الطفل فى كل من خصائص الدافعية وخصائص التعلم وخصائص التفكير الإبداعى لتقدير مستوى موهبة الطفل فى هذا المجال النوعى للموهبة موضع الاهتمام.

هذا يعنى أنه إذا كنا بصدد الكشف والتعرف على **الموهوبين قياديًا** مثلًا فإن الدرجة الكلية على القائمة تكون محصلة لدرجات خصائص كل من: **الدافعية** +

خصائص التعلم + خصائص التفكير الإبداعى + مجال الموهبة القيادية. وهكذا بالنسبة لبقية المجالات النوعية للموهبة.

أولاً : خصائص الدافعية Motivation

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١ - يعمل من تلقاء نفسه، ويجد على الدوام ما يستثمر فيه وقته حتى لو لم يدفعه أحد إلى ذلك.				
٢ - واثق من نفسه، وقد يبدو عنيدًا يصعب إثناءه عن رأيـه.				
٣- مثابر ويعمل بجد وعزيمة لإنجاز مايوكل إليه من أعمال.				
٤ - يعرف كيف يحقق أهدافه بنفسه وبغير اعتماد على أحد.				
٥- متحفز للعمل، ولديه دوافع ورغبة داخلية قوية للتعلم والإنجاز.				
٦- سريع الملل من الأعمال والتكليفات الروتينية التى يغلب عليها التكرار والآلية.				
٧- يفكر فى المستقبل، ويخطط لتحقيق أهدافه.				
٨- مثابر ولديه مقدرة عاليه على الانهماك والتركيز فى العمل لفترات طويلة.				
٩- مستقل فى تفكيره واحكامه وتصرفاته.				
١٠- أقل امتثالا للسلطة، وأقل اكتراثا بالأعراف السائدة والقوالب الجامدة.				
١١- متسائل ومحب للاستطلاع والتمحيص.				
١٢- يضيق بالعمل فى أوضاع تحكمها القواعد والنظم الصارمة.				
١٣- يتمتع بالحيوية والطاقة غير المحدودة.				
١٤- يقاوم تدخل الآخرين فى شئونه.				
١٥- إيجابى وشديد الشعور بالمسئولية.				
١٦- يفضل العمل مستقلا، ولايبدى ترحيبًا بالمشاركة الجماعية.				
١٧- يستمتع بالمهام الصعبة وغير العادية التى تستثير استعداداته وتتحدى مقدراته.				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١٨- ميّال إلى المغامرة والمخاطرة. ١٩- ينشد الكمال والدقة ويحاسب نفسه. ٢٠- طموح ويتطلع إلى الأفضل باستمرار.				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

ثانيًا: خصائص التعلم Learning

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١- سريع الفهم للموضوعات الصعبة والمركبة. ٢- قادر على التفكير التجريدى وتكوين المفاهيم. ٣- لديه مقدرة عالية على الحفظ، وتذكر التفاصيل بدقة وسهولة. ٤- قوى الملاحظة، وقادر على الانتباه والتركيز فى المهمة لفترة طويلة. ٥- يتجاوز بعض الخطوات فى تسلسل التفكير العادى. ٦- يتعلم بسرعة وفى سهولة. ٧- قادر على التحليل والاستدلال. ٨- يتمعن فى الأشياء والنظم والأفكار والظواهر والاحتمالات، ويدرك العلاقات الخفية بينها. ٩- يقترح بدائل وحلول متعددة، وإجابات ماهرة للمسائل والمشكلات المطروحة. ١٠- يستخدم طرقًا غير مألوفة فى إنجاز ما يكلف به من أعمال. ١١- قادر على التفكير الناقد والتقويم، وكشف أوجه التناقض فى الأفكار والنظم والأشياء.				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١٣- يستوعب المبادئ والقوانين العلمية، وقادر على تعميمها.				
١٤-قادر على استنتاج العلاقات بين الأفكار والنظم والأشياء.				
١٥- نشيط وذو تفكير عميق ومرن.				
١٦- يتمتع بمستوى متقدم من حيث النمو اللغوى، ولديه حصيلة لغوية وفيرة.				
١٧- متشكك ولا يسلم بالحقائق بسهولة، وغالبا ما يطرح تساؤلات من مثل: لماذا؟ وكيف؟ وماذا لو...؟				
١٨- قادر على النفاذ إلى ما وراء النظم والمبادئ والأشياء.				
١٩- متنوع الاهتمامات والمعلومات.				
٢٠- مثابر وتستهويه المسائل والألعاب المعقدة والموضوعات الصعبة.				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

ثالثًا: خصائص التفكير الإبداعى Creativity Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١- يقدم أفكارًا جديدة ونادرة، ويتوصل إلى ترابطات وتكوينات غير مألوفة.				
٢- مستقل فى تفكيره وأحكامه.				
٣-يطرح عددًا وفيرًا من الحلول والأفكار والاستنتاجات.				
٤- فضولى وشغوف بالمعرفة ومحب للاستطلاع.				
٥- مقدام ومخاطر (يتمتع بروح المغامرة).				
٦- يتمتع بروح الدعابة، ويرى ما يمكن أن يثير الفكاهة فى أشياء ومواقف لا تبدو كذلك بالنسبة للآخرين.				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
٧- ذو طبيعة حساسة نحو الجمال والخصائص غير العادية للأشياء. ٨- لا يتقبل النماذج أو الأفكار أو الصيغ دون تمحيص أو نقد ٩- قادر على طرح واستخدام بدائل وأفكار مختلفة، وحلولا متنوعة للمشكلات. ١٠- جرئ وشجاع، ويطرح وجهة نظره بصراحة، ولايخاف أن يكون مختلفًا. ١١- واسع الخيال، وقادر على التلاعب بالأفكار والصور بطريقة ذكية. ١٢- مهتم بتعديل المنظومات والأشياء وتطويرها وتحسينها. ١٣- دائم التساؤل عن كل شئ، ويفكر بعمق فيما وراء الأشياء. ١٤- قادر على تخطى وتجاوز الخطوات المتعارف عليها فى التسلسل العادى للتفكير. ١٥- يضيق بالروتين ويحب الموضوعات الجديدة.				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

رابعًا: فى مجال الموهبة الفنية التشكيلية Aristically Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١- واسع الخيال. ٢- يقدّم حلولا فريدة للموضوعات والمشكلات الفنية. ٣- قادر على تكييف الأشكال والرموز البصرية بما يتلاءم مع الموضوعات المختلفة التى يعبر عنها.				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
٤- يبتكر وحدات وأشكال متنوعة.				
٥- يحقق علاقات تركيبية وبنائية فى أعماله الفنية.				
٦- يعبر فى أعماله عن موضوعات متنوعة.				
٧- ماهر يدويًا فى استخداماته للأدوات والخامات، ويحسن اختيار المواد والوسائط المناسبة لأعماله الفنية.				
٨- لديه حصيلة غير عادية من المفردات الشكلية البصرية.				
٩- لديه مقدرة فائقة على الانتباه البصرى للأشكال والهيئات والنظم المرئية.				
١٠- لديه ذاكرة بصرية قوية.				
١١- قادر على التمييز البصرى، وملاحظة التفاصيل والاختلافات فى الأشكال والهيئات البصرية.				
١٢- مثابر وينهمك فى عمله الفنى لفترة طويلة.				
١٣- حساس جماليًا نحو النظم المرئية (فى الطبيعة والبيئة) ويرى فيها مالا يراه الشخص العادى.				
١٤- يفاضل بين الأشياء والأشكال على أساس فنى جمالى.				
١٥- قادر على إبراز عنصر الحركة فى رسومه، وعلى استخدام المفردات الشكلية بصورة تعبيرية.				
١٦- جرئ فى تناوله ومعالجاته للخامات والمواد والوسائط التى يستخدمها فى أعماله الفنية.				
١٧- يعبر عن الأفكار المجردة فى تمثيلات بصرية.				
١٨- ينتج أعمالا فنية تتميز بالتنوع والوحدة والتوازن والانسجام.				
١٩- شغوف بتأمل الأعمال الفنية وتذوقها ودراستها.				
٢٠-قادر على التعبير عن مشاعره وخبراته عن طريق الفن.				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

خامسًا : فى مجال الموهبة القيادية Psychosocially Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١- يتحمل المسئولية ويوثق به ويعتمد عليه.				
٢- متعاون مع زملائه ومعلميه.				
٣- يتمتع بمرونة تكيفية مع المواقف والظروف الجديدة.				
٤- يشارك فى لجان أو جمعيات أو تنظيمات معنية بالخدمة العامة أو الأنشطة الاجتماعية.				
٥- واثق من نفسه، جرئ ولا يرتبك فى مواجهة الآخرين.				
٦- اجتماعى (ودود ولطيف وسهل المعاشرة).				
٧- يعبر عن نفسه وأفكاره بدقة ووضوح.				
٨- قادر على التأثير فى الآخرين والسيطرة عليهم وتوجيههم.				
٩- يشارك بفعالية فى المواقف والأنشطة الاجتماعية.				
١٠- محبوب من أقرانه ويحظى بينهم بالشعبية.				
١١- قادر على التخطيط وتنظيم العمل وتوزيع الأدوار على أعضاء الجماعة.				
١٢- منضبط ونشيط وينجز ما يوكل إليه من مهام.				
١٣- يؤثر صُحبة الآخرين والاندماج معهم على العزلة والميل إلى الانفراد.				
١٤- قادر على حل المشكلات بأساليب جديدة وفعالة.				
١٥- قوى الشخصية، طموح وذو عزيمة.				
١٦- يبادر إلى مساندة الآخرين، وتقديم النصيحة لهم فى الوقت المناسب.				
١٧- قادر على المناقشة وإدارة الحوار.				
١٨- قادر على التصرف فى المواقف الاجتماعية المختلفة.				
١٩- يهتم بالقوانين ويحترمها.				
٢٠- يبدى مشاعر إيجابية وتعاطفًا عميقًا مع الآخرين ويهتم بهم.				
مجموع العلامات فى كل عمود				

وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

سادسًا : فى مجال الموهبة الأدبية Litrarily Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١-لديه حصيلة من المفردات اللغوية تفوق عمره الزمنى.				
٢- يظهر اهتمامًا تلقائيًا مبكرًا بقراءة الكتب والقصص والأشعار ويجد متعة فى ذلك.				
٣- قادر على الوصف اللفظى والتحليل وإضفاء التفصيلات.				
٤- يبحث عن مغزى الأشياء والأحداث والقصص ويدرك فيها ما لايفطن إليه غيره.				
٥- سريع الحفظ للأشعار والكلمات المنغّمة والمسجوعة، والحكم والأمثال.				
٦- يستمتع بالتلاعب بالكلمات لابتداع صيغ تعبيريه جديدة.				
٧- يبدى طلاقة لفظية وفكرية.				
٨- ذو ذاكرة لفظية قوية.				
٩-يستخدم الصور البيانية والحسية فى التعبير عن أفكاره ومشاعره.				
١٠- يبدى حساسية لغوية فيما يتعلق بمعانى الكلمات ودلالاتها، والبدائل اللفظية.				
١١- واسع الخيال وقادر على خلق علاقات تركيبية جديدة من الأفكار والكلمات والربط بينها.				
١٢- لغته اللفظية معبرة وعميقة المعانى.				
١٣- له محاولات فى كتابة القصة أو المقال أو نظم الشعر.				
١٤- يبتدع نهايات غير مألوفة للقصص.				
١٥- قادر على سرد الأحداث والمواقف بأسلوب مشوّق وجذّاب.				
١٦- قادر على التواصل اللفظى مع الآخرين بشكل جيد.				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا
١٧- يستمتع بألعاب الكلمات كالألغاز والكلمات المتقاطعة. ١٨- يحب الاستماع للقصص والروايات والأشعار. ١٩- شغوف بمتابعة أخبار الأدب وجمع القصص والأشعار. ٢٠- يبدى ميلًا واهتمامًا بالاشتراك فى الأنشطة الأدبية.				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

سابعًا : فى مجال الموهبة النفسحركية (الرياضية)

Kinesthetically or Athletically Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
١- لديه مقدرة عالية على التوافق (التناسق) الحركى، والحاسحركى . ٢- يبدى مقدرة عالية على التحمل العضلى (البدنى) . ٣- يتمتع بالطاقة والحيوية . ٤- يقبل بشغف على ممارسة الرياضة ويستمتع بالأنشطة الحركية . ٥- ذو بنية وتكوين جسمى رياضى . ٦- يتمتع بمستوى عال من حيث اللياقة البدنية والمرونة الحركية والقوة والتحمل العضلى . ٧- لديه مقدرة عالية على التركيز والانتباه . ٨- يتميز أداؤه الحركى بالدقة والسرعة . ٩- يتميز أداؤه الحركى بالرشاقة والتوازن . ١٠- يتمتع بالمهارات الحركية الأساسية اللازمة للعبة أو أكثر .				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
١١- واثق من نفسه، ويتمتع بمستوى مرتفع من الطموح. ١٢- يبدى رغبة قوية فى التعلم الحركى والتدريب . ١٣- لديه ميول واتجاهات إيجابية نحو ممارسة لعبة أو أكثر. ١٤- مثابر ومنضبط وذو عزيمة . ١٥- قادر على تحمل الضغوط(خاصة ضغوط المنافسة). ١٦- يتحلى بروح رياضية . ١٧- مفعم بالنشاط الحركى ويصعب عليه الجلوس ساكنا لفترة طويلة .				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

ثامناً : فى مجال الموهبة الموسيقية Musically Gifted

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
١- شغوف بالاستماع إلى الموسيقى وتذوقها . ٢- حساس سمعياً ، ويميز التنوعات والاختلافات بين الأصوات والنغمات الموسيقية . ٣- يحفظ الألحان ويتذكرها بسهولة . ٤- يبدى مهارة فى العزف على آلة أو عدة آلات موسيقية . ٥- يعيد عزف الألحان بدقة ومهارة . ٦- يبتكر أعمالا موسيقية . ٧- يستمتع بالإيقاعات الموسيقية ويعبر عن ذلك بصورة حسحركية (نقر، تمايل واهتزاز، تصفيق) .				

السمة أو الخاصية	درجة وجود السمة			
	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
٨- لديه ذاكرة سمعية (صوتية) قوية . ٩- يردد الأغانى ويدندن بالألحان لنفسه وللآخرين . ١٠- شغوف ومهتم بالموسيقى والغناء ويتابع أخبارهما . ١١- لديه صوت غنائى جيد . ١٢- يستمتع بالعروض والحفلات الموسيقية . ١٣- يستجيب عفويا بحركات توقيعية عندما يستمع إلى مقطوعة موسيقية .				
مجموع العلامات فى كل عمود				
وزن العمود	٤	٣	٢	١
مجموع العلامات بكل عمود × وزنه				
الدرجة الكلية للمجال				

الفصل الخامس

طرق وأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين

مـدخــل.

أولًا: المبادئ الواجب مراعاتها فى عملية الكشف والتعرف.

ثانيًا: طرق وأدوات الكشف والتعرف:

- ملاحظات الوالدين.
- التقارير والسير الذاتية.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- الاختبارات التحصيلية.
- ترشيحات الخبراء والثقات.
- ترشيحات الأقران.
- ترشيحات المعلمين.
- مقاييس الذكاء.
- اختبارات التفكير الإبداعى.
- ملف أداء التلميذ.

ثالثًا: مراحل الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

- مرحلة الترشيح والفرز المبدئى.
- مرحلة تقييم الاحتياجات.
- مرحلة التقويم.
- مرحلة التقييم والتشخيص.
- مرحلة التسكين وتطبيق البرنامج.

رابعًا: موهوبون مُهمَلون.

- الموهوبون والمتفوقون المعاقون.
- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.
- الفتيات الموهوبات والمتفوقات.
- الموهوبون ذوو التفريط التحصيلى.
- الموهوبون ذوو اضطراب الانتباه.

خامسًا: نموذج بورتر فى التعرف على الموهوبين.



طرق وأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين

مدخـل:

يعد الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وتحديد مدخلاتهم السلوكية بمثابة الأساس المبدئى لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، والمشبعة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة، كما أن له أهميته الفائقة فى تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة وبحث مشكلاتهم. ويستلزم إنجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة ضرورة توفير مجموعة متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتشخيص مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب بالإضافة إلى الاستمرار فى متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج، وما يتعرضون له من خبرات، ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم الخاصة. (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٥٢-٥٣)

إن العديد من الأطفال يلتحقون بالمدرسة ويتخرجون فيها دون أن يكتشفهم أحد لعوامل عديدة لعل من بينها أن هؤلاء الأطفال ربما يعانون من مشكلات انفعالية تعوق إظهار طاقاتهم الكامنة واستخدام مواهبهم وربما لأن القائمين على عملية الكشف والتعرف يركزون اهتمامهم على جانب أو مظهر واحد من مظاهر

الموهبة-كالمهارات اللفظية أو اللغوية- ويغفلون ما عداه؛ كالاستعدادات الفنية التشكيلية أو الرياضية أو المهارات القيادية مثلا. وقد يلاحظ أن محتوى برامج الرعاية التربوية والمناهج التعليمية للأطفال-سواء فى مرحلة ماقبل المدرسة أو مرحلة المدرسة—وطريقة تقديمها لهم لا يتضمن من المواقف والخبرات والفرص الكافية مايتحدى استعدادات الأطفال الموهوبين ومهاراتهم، وما يستحث كل طاقاتهم الكامنة على الظهور، ومن ثم يظل قدرًا كبيرًا من هذه الاستعدادات والطاقات معطلًا ومطموسًا. إضافة إلى أن سلوكيات الأطفال الموهوبين— ولاسيما الصغار منهم- كثيرًا ما تتباين وتتبدل بشكل ملحوظ فى البيئات والمواقف المختلفة مما قد يعطى انطباعات متضاربة عن استعداداتهم وشخصياتهم قد تحول دون اكتشافهم والتعرف عليهم.

ولايغيب عن الأذهان أن بعض الأطفال الموهوبين بحكم عدد من خصائصهم المزاجية- الانفعالية- كالنزعة الكمالية، والنمو غير المتزامن- يبدون بعض السلوكيات التى قد يساء فهمها من قبل المعلمين، أو تفسّر بصورة سلبية؛ كالتمرد وعدم الامتثال للنظام والتعليمات، والتبرم من المهام الروتينية، وفرط النشاط وربما العـدوانية، والميل إلى العزلة والانسحاب، وضعف التحصيل. . وغيرها مما قد يوصفون معه بأنهم مُشكِلون ومشاغبون أو مثيرون للمتاعب Troublemakers أكثر من كونهم موهوبين، **ولذا. . فإن إجراءات التعرف على الموهوبين والمتفوقين يجب أن تبنى على أوسع قدر ممكن من الملاحظات والبيانات المستقاة من مصادر متعددة- كالآباء والأقران، وتقارير المعلمين والخبراء- ومن مواقف وأوضاع متعددة حرة ومقيدة، وباستخدام أدوات وطرق مختلفة- كالاختبارات والمقاييس المقننة، وقوائم سمات الشخصية وتاريخ الحياة، والملاحظة والمقابلة الشخصية- وعلى مدار فترة زمنية طويلة كافية بحيث يتاح للأطفال موضع التقييم أن يعبروا بشكل متسق عن كل طاقاتهم واستعداداتهم واهتماماتهم ومظاهر مواهبهم، وأنماط تعلمهم، وأن يعكسوا فعليًا ما يمتلكونه من مهارات.**

والملاحظ أن إجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم قد تطورت

وتنوعت لتواكب التغير الذى طرأ على مفهومى الموهوبية Giftedness والتفوق Talent عبر الزمن، فطريقة الكشف عن كل منهما تنبنى فى المقام الأول على المفهوم المعتمد أو التعريف المعمول به فى هذا المجال.

وقد شهدت بداية العشرينيات من القرن العشرين الميلادى ولادة المفهوم "الأحادى" للموهبة والتفوق على يد كل من لويس تيرمان وليتاهولينجورث اللذان حصرا هذا المفهوم فى بعد أو مظهر واحد هو ارتفاع مستوى الذكاء أو "العامل العـام" الذى اقترحه سبيرمان (Spearman,1923) دون غيره من المظاهر. وقد حدّد هذا المفهوم التقليدى أو الكلاسيكى للتفوق أدوات الكشف عن الموهبة والتفوق والتى تمثلت حينئذ فى مقاييس الذكاء ومعدّلات التحصيل الدراسى.

وكان عقد الخمسينيات وبداية الستينيات مـن القرن العشرين بداية لتحول جديـد فـى مفهـومى الموهوبية والتفـوق، ولاسيما مـع ظهـور نموذج بنية العقـل لجيلفورد (Guilford, 1959) الذى كشف عن تعدد مظاهر النشاط العقلى للفرد وتنوعها، وقصور مقاييس الذكاء التقليدية فى الكشف عنها وبخاصة التفكير الإبداعى. **وقد ازداد هذا التحول رسوخا وبمرور الوقت مـع توالى نتائج بحوث عديدة من أهمها بحوث جيتزلس وجاكسون Getzels & Jackson، وبول تورانس Torance، وكذلك ظهور نماذج ونظريات جديـدة فـى الذكاء أكدت تنوع أشكاله ؛ كنظرية جاردنر (Gardner, 1983, 1993) فـى الذكاءات المتعـددة، ونظريـة ستيرنـبرج (Sternberg,1985,1986)**مما دعّم بدوره ظهور تعريفـات موسعـة لمفهوم الموهوبية والتفوق شملت كلًا من الأطفال والشباب، والاستعدادات أو الطاقات الكامنة، والمقدرات الظاهرة (الأداءات الفعلية) فـى مختـلف مجالات النشاط الإنسانى التى يقدرها المجتمـع. ومـن بـين هـذه التعريفـات **تعريفـات: ويـتى (Witty,1958)، تايلور (Taylor,1967)، ومارلاند (Marland,1972)، ورينزولى (Renzulli,1979)، وتاننبوم (Tannenbaum,1983)، وفرانسوا جانيه (Gagné,1993,2003)، وكلارك (Clark,1997)** وغيرها مما شمل المقدرة على الأداء والإنجاز المتميز أو المقدرة الكامنة على مثل هذا الأداء فى مجال أو اكثر من

مجالات الأداء العقلى العام، والاستعداد الأكاديمى الخاص، والتفكير الإبداعى أو الإنتاجى، والفنون الأدائية، والقيادة، والمجال النفسحركى.

ومع ظهور تلك التعريفات متعددة الأبعاد للموهبة كان من الطبيعى أن يتزايد الاهتمام فى مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين باستخدام مدخل آخر **متعدد المحكات Multiple Criteria** ينسجم ويتواءم مع تعدد مظاهر الموهبة ذاتها، وذلك باستخدام طرق وأدوات قياس متنوعة سواء فى عملية المسح السريع (الفرز المبدئى) أو التشخيص الدقيق. وفضلًا عن أن عملية الكشف والتعرف لم تعد تبنى على أساس واحد، فإنها لم تعد أيضًا تتم لمرة واحدة يتخذ على أساسها القرار بأن الطفل موهوب أو غير موهوب بشكل ثابت لايتغير، وإنما أصبحت عملية التقييم عملية مرنة ومستمرة مواكبة لسلوك الطفل وأدائه فى مختلف النشاطات ومواقف التعلم والأداء داخل غرفة الصف وخارجها.

ويرى مونتجومرى (Montgomery,1996) أن استخدام الطرق والمداخل المتعددة الجديدة فى الكشف عن الموهوبين، **كالمدخل الكيفى Qualitative Approach بدلا من المدخل الكمى Quantitative، والتعرف القائم على الأداء Performance - based Identification، والتعرف من خلال توفير الإمدادات أو التدابير الخاصةProvision- based Identification والتقييم القائم على المنهج Curriculum- based Assessment، وتحليل العمليات، والاهتمام المتزايد بالمقدرات ما وراء المعرفية، وحل المشكلات، والمظاهر غير المعرفية؛ كالدافعية والاتجاهات والقيم، وصورة الذات كأحد أهم المحكات فى التعرف على الموهوبين، قد لفت انتباه المعلمين الذين يتفاعلون مع تلاميذهم خلال أنشطة المنهج إلى وسائل جديدة أكثر فعالية – فى عملية الكشف عن الموهوبين – من مجرد استخدام الاختبارات الرسمية أو النظامية Formal Test، وأتاح لهم فرصًا أوسع لملاحظة تلاميذهم وهم يعملون، كما جعل عملية الكشف والتعرف على الموهوبين فى متناول أياديهم أكثر من ذى قبل (P. 26-27).**

أولاً: مبادئ يجب أخذها فى الاعتبار فى عملية الكشف والتعرف:

استخلصت لويس بورتر (Porter, 1999: 84-85) سبعة مبادئ أساسية يجب وضعها فى الاعتبار فى عملية تقييم الأطفال الموهوبين هى:

- **التأييد والمناصرة Advocacy**: بمعنى أن تكون أساليب التقييم وأدواته متنوعة، وأن يتم اختيارها على أساس مدى كفاءتها فى الكشف عن مختلف أشكال الموهبة ومظاهرها، والعمل على تلبية احتياجات الموهوبين.
- **الموثوقية وإمكانية الدفاع عنها Defensibility**: حيث يجب أن تختار أساليب التقييم بناء على المراجعة الدقيقة لنتائج البحوث المرتبطة بالكشف عن الموهبة، وأن تستخدم كل أداة فى تقييم ما صُممت من أجله، وفى المرحلة المناسبة لها من مراحل الكشف والتعرف.
- **العدالة والمساواة Equity**: بحيث يغطى التقييم بوسائله المتعددة كل الأفراد والجماعات حتى يتم تمثيلها فى البرامج المتاحة للرعاية. ويؤكد جابر عبد الحميد (٢٠٠٢: ١٨٦) هذا المعنى فى سياق حديثه عن محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ قائلًا أن مهام التقييم ومعاييره وإجراءاته ينبغى أن تكون منصفة لجميع التلاميذ وعادلة، وحسّاسة للفروق الثقافية والعرقية الطبقية والنوعية أو الجنسية، ولنواحى العجز، وأن تكون صادقة وألا تعاقب أى جماعات.
- **التعددية Pluralism**: وتعنى أن تنبنى عملية التشخيص والتقييم على المفهوم الموسّع للموهبة والتفوق ولا تقتصر على استخدام مقاييس الذكاء فحسب.
- **الشمولية Comprehensiveness**: فكلما أسفرت عملية الكشف والتعرف عن إظهار مواهب عدد كبير من الأطفال كلما قلت أخطاء التقييم من النوع الذى يطلق عليه الرفض الزائف False negative أى تجاهل طفل أو طالب موهوب حقًا على سبيل الخطأ فى التقييم، وحرمانه نتيجة لذلك من الإفادة من برنامج الرعاية.

- **العملية Pragmatism**: بمعنى حسن توظيف وسائل التقييم فى ضوء الإمكانات المادية المتاحة، والإخصائيين القائمين على عملية الكشف والتقييم.
- **الارتباط بتصميم برامج الرعاية Programming Relevance**: فمن الضرورى أن تكون وسائل التقييم ذات وظائف أبعد من مجرد التشخيص؛ كتحديد مواطن القوة لدى الطفل، وكذلك احتياجاته، والمساعدة فى التخطيط للبرامج التربوية المناسبة له، واتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة به (Porter,1999: 84-85).

وعلى الرغم مما ينادى به البعض من أن الاختيار المبكر للموهوبين وتوجيههم إلى مدارس أو برامج رعاية خاصة بهم يعد أمرًا غير دقيق بدعوى أن الموهبة لا تتبلور ولا تعبر عن نفسها سوى فى مرحلة عمرية متأخرة- كمرحلة الدراسة الثانوية- أو ما يراه البعض الآخر من أن إعداد برامج خاصة بالموهوبين والمتفوقين هو أمر غير عادل ويتعارض فى الأساس مع مبدأ تكافؤ الفرص، فإن الرأى الأكثر قبولا بين الباحثين وفى معظم الدول اليوم هو أنه كلما بكّرنا فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين والكشف عنهم، استطعنا توفير الفرص المناسبة لإشباع احتياجاتهم الخاصة، وتهيئة الخدمات والخبرات التعليمية الملائمة لتحقيق النمو الأقصى لاستعداداتهم.

إن الغرض من التعرف والتدخل المبكرين مع الموهوبين لا يستهدف التمييز بينهم وأقرانهم العاديين بقدر ما يرمى إلى الكشف عن استعداداتهم الاستثنائية وطاقاتهم الواعدة غير العادية، وتنويع البرامج والفرص التعليمية أمامهم بحيث يجد كل طفل ما يتيح له تنمية ما يتمتع به من طاقات ومواهب لأبعد مدى يمكنها بلوغه. ومن ثم فإن التقاعس عن هذه المهمة لا يترتب عليه سوى خسارة المجتمع لفرصة استثمار أفضل موارده البشرية المتاحة وتأهيلها بالشكل اللائق والواجب لتقديم مساهماتها الرفيعة فى مختلف المجالات بما يعود بالنفع والخير على الموهوبين أنفسهم، وعلى مجتمعاتهم والبشرية جمعاء، فالموهوبين هم النخبة المتميزة التى

سيكون من بينها فى المستقبل الفنانين المبدعين، والمخترعين والعلماء، والأطباء والمهندسين، والشعراء والفلاسفة، والأدباء والموسيقيين، والقادة الاجتماعيين والسياسيين، ورجالات الدولة، وثقاة القانونيين والاقتصاديين والمعلمين والرياضيين، والمؤرخين ورجال الأعمال. . وغيرهم.

وقد أوضح هنرى أنجلينو أن عملية التعرف على معظم الموهوبين والمتفوقين ليست بالأمر اليسير، فقد يسهل التعرف على بعضهم مبكرًا من خلال أدائهم المتفوق فى القراءة، أو حصيلتهم الواسعة من المفردات، أو حبهم للاستطلاع أو تحصيلهم المرتفع، بينما يصعب التعرف على بعضهم الآخر عن طريق الوالدين أو المعلمين. كما حذر من استخدام طريقة واحدة أو الاعتماد على محك واحد على أنه المحدِّد الأكثر أهمية للتفوق، فعملية التعرف يمكن أن تتم على أفضل نحو ممكن إذ ما استخدمنا عدة طرق أو أساليب فى وقت واحد عن طريق العمل الفريقى، أو من خلال ما يسمى بالتشخيص متعدد المحكات. (Angelino, 1979: 108-109).

وقد توقع وارد Ward أنه مع استخدام محكات متعددة فى الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، يمكن أن تصل نسبتهم إلى حوالى ١٠٪ من تلاميذ المدارس، بينما توقع تورانس Torrance أن تصل هذه النسبة إلى ٢٠٪ تقريبًا، على حين توقع تايلور Taylor أن تبلغ نسبة أولئك الذين يتميزون فى نشاط أو أكثر من الأنشطة التى تحظى بتقدير المجتمع حوالى ٣٠٪ من مجموع السكان (فى: كمال مرسى، ١٩٩٢: ٤٣).

ومن أهم المنبئات والمحكات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

- **معامل ذكاء مرتفع يبدأ من ١٣٠ فأكثر على واحد من اختبارات الذكاء الفردية، أو يضع الطفل ضمن أفضل ١٪ من المجموعة التى ينتمى إليها.**
- **مستوى تحصيلى مرتفع يضع الطفل ضمن أعلى ٣ : ٥٪ من زملائه بالصف الدراسى نفسه.**

- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث التفكير الإبداعى.
- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث القيادة الاجتماعية.
- مستوى عال من الاستعدادات العقلية الخاصة فى مجالات الفنون البصرية أو الأدائية، أو اللغات، أو العلوم، أو الرياضيات، أو الموسيقى أو الرياضة.
- مجموعة من سمات الشخصية والخصائص السلوكية التى تشير إلى تمتع الطفل بمستوى مرتفع من حيث الدافعية.

ثانيًا : طرق وأدوات الكشف والتعرف على الموهوبين:

يستخدم لأغراض الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عدة طرق وأدوات تختلف من حيث طبيعتها، ومحتوى كل منها، ومظهر الموهوبية أو التفوق الذى تقيسه، كما أن لكل منها مميزاته وعيوبه. **وتمتد هذه الطرق والأدوات عبر مدى واسع من أشكال التقييم النظامى أو الرسمى Formal Assessment؛ كالاختبارات والمقاييس الموضوعية السيكومترية، وبعض الإجراءات غير النظامية أو غير الرسمية Informal Procedures والطرق الذاتية كترشيحات الآباء، والأقران، والمعلمين والسيرة الذاتية وغيرها وينبغى الحذر من تطبيق طريقة أو أداة واحدة على أنها المحدد الأكثر أهمية على وجود الموهبة. ويمكن القول بأنه كلما تعددت الطرق والأدوات المستخدمة فى الكشف والتعرف على الموهوبين كلما زادت احتمالات تمثيل أكبر عدد منهم، وقلت احتمالات تجاهل البعض ممن يستحقون لقب "موهوب" عند انتقاء التلاميذ الجديرين بالاستفادة من برامج الرعاية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين.**

ومن أهم الطرق والأدوات المستخدمة فى تقييم الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

- ملاحظات الوالدين.
- ترشيحات المعلمين.
- مقاييس الذكاء.
- اختبارات التفكير الإبداعى.
- ترشيحات الأقران.
- التقارير والسير الذاتية.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- الاختبارات التحصيلية.
- ترشيحات الخبراء والثقات.
- ملف أداء التلميذ (البورتفوليو).

- اختبارات الاستعدادات الخاصة. - الملاحظة المنظمة. - المقابلة الشخصية.

- ترشيحات المدراء والإخصائيين والمرشدين.

وفيما يلى عرض موجز لبعض هذه الطرق والأدوات:

- **ملاحظات الوالدين Parents Observations:**

يمثل الوالدان مصدرًا هامًا للحصول على بعض المعلومات التى تسهم فى التعرف المبكر على موهبة طفلهما، بيد أنه يؤخذ على ترشيحات الوالدين كوسيلة للكشف عن الموهوبين أن حكمهـا على الطفل قد لا يخلو من الهوى الشخصى والذاتية لما فى طبيعتهما من ميل وتحيز لأبنائهم، ومن ثم فقد يبالغان فى تقدير ما يتمتع به طفلهما من خصائص بدرجة أعلى مما هى عليه بالفعل. كما يفتقر بعض الآباء والأمهات إلى المعرفة والفهم الصحيحين لمعنى الموهبة، ومن ثم فقد يعتمدون على مؤشرات غير دقيقة فى الحكم على الطفل، علاوة على تحيز بعضهم لمجالات تفوق معينة- كالذكاء والتحصيل الدراسى مثلًا- وتحبيذها أكثر من غيرها، لذا. . . فقد لا يفطنون إلى- وربما يبخسون قدر- الموهبة الحقيقية المخالفة التى يتمتع بها طفلهم لأنها لا تتفق مع مفهومهم أو طموحاتهم.

ومع ذلك يظل الوالدان مصدرًا لا غنى عنه فى الحصول على بعض المعلومات الهامة عن الطفل لأنهما أكثر الناس احتكاكًا به وتفاعلًا معه وقربًا منه، ومن ثم ملاحظة لسلوكه فى المواقف غير الرسمية والنواحى غير الأكاديمية؛ كاهتمامات الطفل وميوله، وتفضيلاته الشخصية وهواياته المحببة إلى نفسه، والأعمال والنشاطات التى يزاولها فى وقت الفراغ، والكتب والمجلات التى تجذبه وينغمس فى قراءاتها، وعلاقاته الاجتماعية فى محيط الأسرة والشارع والنادى، والأنشطة المفضلة لديه عندما يكون بمفرده، والإنجازات غير العادية له فى الماضى والحاضر، والمشكلات والاحتياجات الخاصة بـه. (Davis & Rimm, 2004).

ويستلزم تحقيق أقصى إفادة ممكنة من ملاحظات الوالدان فى عملية التعرف على الطفل الموهوب، ضرورة ترشيد فهمهما لمعنى الموهبة والتفوق، وتعريفهم بالمظاهر

والخصائص السلوكية الدالة عليها، والتأكد من أنهما يقضيان وقتًا كافيًا لملاحظة أطفالهم ومتابعة هواياتهم ونشاطاتهم، والإنجازات التى يقومون بها، وذلك حتى يمكنهم تكوين صورة واقعية عنهم، والحكم عليهم بطريقة موضوعية ودقيقة. وقد يكون من المفيد تزويد الوالدين بقوائم ملاحظة لسمات الطفل الموهوب وسلوكه، وتدريبهم على استخدامها. كما تجدر الإشارة أيضًا إلى ضرورة عدم الاعتماد فى الحكم على موهبة الطفل على ملاحظات الوالدين فقط، وإنما استخدام هذه الملاحظات فى إطار خطة تشخيص متعددة المحكات لضمان جمع المعلومات بأكثر من طريقة، وتوخيًا لمصداقية البيانات المتجمعة عن الطفل.

- **ترشيحات الأقران** Peers Nominations:

يتفاعل الأقران وزملاء الدراسة، ويتعاملون مع بعضهم البعض عن قرب داخل غرفة الصف وفى المواقف الحرة، وخلال الأنشطة المدرسية المشتركة التى يمارسونها معًا، مما يتيح لهم فرصة جيدة لمعرفة جوانب التميز التى يتمتع بها بعضهم فى المجالات المختلفة، ومن ثم إمكانية تقييم أنفسهم.

ووفقًا لهذه الطريقة فإنه يطلب إلى التلاميذ تسمية زملائهم الموهوبين أو المتفوقين فى مجال ما أو عدة مجالات. ولضمان أكبر قدر من الدقة والضبط فى ذلك فإنه ينصح بأن يحكم التلميذ على زميله الموهوب فى ضوء مجموعة من الأسس والمعايير، كأن يعرِّف الزميل الموهوب وفقًا لمدى انطباق أوصاف أو خصائص محددة عليه من مثل:

- **يقظ وقوى الملاحظة.**
- **سريع التعلم والاستيعاب.**
- **محبوب من زملائه وموثوق فيه.**
- **يتمتع بروح الدعابة والمرح.**
- **يقدم المساعدة لزملائه عندما يحتاجونه.**
- **مستقل فى تفكيره وتصرفاته.**

- **مثابر ويعمل بجد وإخلاص.**
- **ينجز ما يوكل إليه من واجبات بسرعة وبأقل جهد.**
- **يطرح أفكارًا ماهرة وحلولًا غير مألوفة للمشكلات.**
- **واسع الخيال.**
- **يتذكر الأشياء والمعلومات بسهولة.**
- **لديه اهتمامات متنوعة.**

ويمكن أن تنصّب هذه الأوصاف على مجال موهبة معين- **كالموهبة الفنية التشكيلية**- كأن يطلب إلى التلميذ ترشيح زميله:

- **الأكثر فضولًا نحو العديد من الأمور المتعلقة بالفن.**
- **الذى يرسم الموضوع الواحد بعدة أساليب مختلفة.**
- **الذى يعالج الخامات بعدة طرق غير مألوفة.**
- **الشغوف بقراءة الكتب الفنية والبحث فى المصادر عن المزيد من المعلومات عن الفن.**
- **الذى يرى تفاصيل فى الأعمال الفنية لايراها غيره بسهولة.**
- **الذى يحب معالجة المشاكل أو المهام الفنية الصعبة.**
- **الذى يهوى التجريب فى الخامات عند ممارسته للفن. (مى عبد المنعم نور، ٢٠٠١)**

وينصح باستخدام ترشيحات الأقران جنبًا إلى جنب مع الطرق الأخرى فى الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

- **التقارير والسير الذاتية** Biography & Self Report:

وتشمل التقارير الذاتية كل ما يصدر عن الطفل من إجابات لفظية، أو تقارير مكتوبة تكشف عن اهتماماته وهواياته وميوله وتفضيلاته، وقراءاته ونشاطاته وعلاقاته الشخصية المتبادلة، **ويمكن الاستعانة فى ذلك- إضافة إلى ماسبق- بقوائم من الأسئلة التى توجه إلى الطفل ومن بينها:**

- **هل لديك هوايات مفضلة ؟ وما هى ؟**
- **هل تشارك فى عضوية بعض الجماعات المدرسية ؟ وما هى ؟**
- **كيف تقضى وقت فراغك وعطلة نهاية الأسبوع ؟**
- **هل تحب قراءة الكتب والمجلات ؟ وكم ساعة تمضيها فى القراءة يوميًا ؟**
- **هل تقضى وقتا طويلًا فى ممارسة الرسم والأنشطة الفنية ؟ وهل أنت ممن يحبون تأمل الصور والرسوم ؟ وهل تحب زيارة المعارض والمتاحف الفنية ؟ وهل تريد أن تكون فنانًا تشكيليًا مرموقًا ؟**
- **هل أنت من المغرمين بالموسيقى ؟ وهل تمارس العزف على بعض الآلات؟**
- **ماذا تحب أن تكون فى المستقبل ؟ وماذا تفعل لتحقيق ذلك ؟**

وتستخدم فى هذا الصدد بعض مقاييس لتقدير الذات من بينها اختبار "أى شخص أنت؟" إعداد تورانس "What Kind of Person are You Test" واختبار ألفا للسيرة الذاتية "Alpha Biographical Test" الذى أعده معهد الدراسات السلوكية للإبداع.

كما استخدمت استبيانات سيرة الحياة فى بعض البحوث السابقة كوسيلة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين، ومنها استبيان تايلور (Taylor, 1975) الذى يتكون من ٩٠ فقرة تغطى تاريخ حياة الفرد وتنشئته، وحياته الأسرية وتاريخه التعليمى. ومنها أيضًا قائمة شيفر وأنستازى لتاريخ الحياة (Schaefer & Anastsi, 1968) وتحتوى على ١٦٥ سؤالًا تغطى خمسة محاور هى: الخصائص الجسمية والتاريخ الأسرى والتعليمى، ونشاطات وقت الفراغ واهتمامات أخرى متنوعة. وتعالج معظم الأسئلة بعض الحقائق الموضوعية عن أنشطة الموهوبين وخبراتهم فى الماضى والحاضر، كما يدور بعضها حول خططهم وأهدافهم المستقبلية والمتوقعة.

ومن بين أبرز عيوب التقارير والسير الذاتية تشبعها بالذاتية، وعدم صلاحيتها بالنسبة للأطفال الصغار.

- **ترشيحات المعلمين** Teachers Nominations:

لعل من أهم مميزات هذه الطريقة أنها تأخذ فى الاعتبار الصفات والسمات الشخصية المميزة للطفل الموهوب والمتفوق والتى يمكن أن يلاحظها المعلم من خلال متابعته سلوك الطفل داخل الفصل وخارجه؛ كالمثابرة والاجتهاد، والفضول المعرفى، والطموح، والانتباه. كما أن لأحكام المعلمين قيمة كبيرة فى الكشف عن الموهوبين فى بعض المجالات التى تستلزم القرب والاحتكاك المباشر مع الطفل وبخاصة القيادة الاجتماعية، والمجالات الفنية والأدبية، ومع ذلك فقد لوحظ أن هذه الطريقة أقل صدقًا ودقة من الأدوات المقننة- كالاختبارات والمقاييس- وذلك نظرًا لما يشوب أحكام المعلمين أحيانًا من تحيزات قد تجعلهم أكثر تفضيلًا للطفل العادى من الطفل الموهوب والمتفوق مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك.

ومن ثم يمكن أن يستبعد المعلمون كثيرًا من التلاميذ الموهوبين والمتفوقين تارة بسبب قصور فهمهم لمعنى التفوق والموهبة، وتارة بسبب نقصان تدريبهم على ملاحظة السلوك الموهوب، وتارة أخرى بسبب ضيقهم وتبرمهم مما يثيره هؤلاء التلاميذ لهم من متاعب نتيجة تساؤلاتهم غير العادية والبعيدة عن توقعاتهم. علاوة على أن بعض التلاميذ الموهوبين قد لا يظهرون دلائل كافية على تفوقهم داخل الفصل ربما بسبب تململهم وضيقهم- وربما استخفافهم- بالمنهج الدراسى المعتاد، وأنشطته الروتينية التى لا تتحدى مقدراتهم وتستثير طاقاتهم الفعلية، ومن ثم لا يستطيع المعلم التعرف عليهم واكتشافهم.

وقد أكدت نتائج بعض البحوث أن المعلمين أخفقوا فى تمييز أكثر من نصف عدد التلاميذ المتفوقين (٥٥٪) الذين أمكن للباحثين التعرف عليهم فيما بعد باستخدام اختبار بينيه للذكاء (Angelino, 1979:110) وكان جاكسون قد توصل أيضًا إلى أن ١٩ طفلًا ممن تم تصنيفهم كمتفوقين بناء على حصولهم على معدلات ذكاء ١٢٥ فأكثر باستخدام مقياس وكسلر، قد استبعدهم المعلمون من ترشيحاتهم، بل رشحوا أطفالًا أقل منهم ذكاء (Gacobs, 1971) فهم يميلون

أكثر إلى ترشيح الطلبة المتوافقين مع الروتين الصفى والمدرسى، ويتسمون بالطاعة، بينما يتجاهلون الموهوبين حقًا الذين يوصفون بأنهم مثيرون للمتاعب والمشكلات.

لذا. . . فإنه من الضرورى أن يتلقى المعلمون ضمن مقررات إعدادهم داخل كليات التربية مقررًا على الأقل عن الموهوبين والمتفوقين، وخصائصهم وأساليب الكشف عنهم، وأن يواصلوا تدريبهم على ما يستحدث فى هذا المجال أثناء الخدمة، إضافة إلى إعداد قوائم ملاحظة لسلوك الموهوب والمتفوق، والتدريب المكثف للمعلمين على مهارات ملاحظة هذا السلوك. ويشير جيرهارت (Gearheart, 1980) إلى أنه يجب على المعلمين أن يتعلموا كيف يميزون بين العديد من مظاهر الموهبة والتفـــوق التى يمكن أن تتكشف فى العديد من الظروف، وأن هذه المظاهر هى أكبر من مجرد التحصيل الأكاديمى المرتفع أو الإنتاجية المدرسية العالية.

وقد أكد فيلدهاوزن (Feldhusen, 1997) على ضرورة مراعاة المحاور التالية فى برامج تكوين معلم الموهوبين:

- **طبيعة الموهبة.**
- **خصائص الموهوبين واحتياجاتهم.**
- **أساليب التعرف على الموهوبين.**
- **تطوير واختيار أساليب تدريسية فعالة، ومواد تعليمية مناسبة للموهوبين.**
- **وسائل تنمية مهارات التفكير العليا.**
- **استراتيجيات بناء واستخدام الأسئلة المحفّزة للتفكير.**

وتوخيًا لمزيد من الدقة والموضوعية فى ترشيحات المعلمين لحالات الموهوبين والمتفوقين فقد اقترح جوان Gowan أن نحدد فئات تصنيفية معينة يرشحون على أساسها التلاميذ الموهوبين ومنها:

- **الطالب الذى يعد أحسن قائد.**
- **أكثر الطلاب إبداعًا وأصالة.**
- **أكثر الطلاب حماسًا ودافعية.**

- **أكثر الطلاب من حيث الاستعداد العلمى.**
- **الطالب الأكثر استئثارًا بحب زملائه.**

كما أشار إلى أنه فى حالة الاهتمام بمظاهر أخرى للموهبة أو التفوق؛ كالفنون التشكيلية أو الأدائية أو الموسيقى، فإنه يجب ذكر الفئة والخاصية الممثلة لها بشكل محـدد (In: Gearheart, 1980).

- **قوائم السمات والخصائص السلوكية** Behavioral Checklists:

أمكن تطوير بعض مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التى يعتقد أنها تعكس مجموعة من السمات الشخصية والخصائص السلوكية التى تميز الموهوبين والمتفوقين عن أقرانهم العاديين. وقد استخلصت هذه السمات والخصائص من مصادر عديدة لعل من أهمها تحليل السير الذاتية لعديد من المبدعين والعباقرة الذين تركوا بصمات مؤثرة فى ميادين إبداعهم وحياة مجتمعاتهم والبشرية عمومًا، إضافة إلى نتائج البحوث التى عنيت بالكشف عن سمات شخصية الموهوبين والمتفوقين وذوى المستوى المرتفع من حيث التفكير الإبداعى، وفى المجالات النوعية المختلفة للموهبة والتفوق لدى الأطفال والمراهقين، وكذلك ملاحظات الإخصائيين والمعلمين والآباء.

وقد زاد الاعتماد على مقاييس السمات والخصائص السلوكية كأحد محكات الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين بعد التأكيدات المتوالية فى التعريفات الحديثة للموهبة (رينزولى ١٩٧٩، تاننبوم ١٩٨٣، جانيه ١٩٨٥، مونكس ١٩٩٢. . . إلخ) على أهمية العوامل الدافعية (غير العقلية)، كالحاجة إلى الإنجاز والاستقلالية، والثقة بالنفس والطموح والسيطرة، والعزيمة والمثابرة، كأحد المتطلبات أو المكونات اللازمة للموهبة، وعلى دور هذه العوامل فى تحرير الطاقات الواعدة الكامنة وتفعليها.

وعادة ما يعبر عن كل سمة أو خاصية سلوكية يلاحظها المعلم(المقدِّر Rater) بعبارة محددة، ويطلب إليه تقدير مدى انطباقها على التلميذ (المفحوص) موضع

التقدير، وذلك وفقًا لمقياس تقدير متدرج مثل: دائمًا – كثيرًا- أحيانًا- نادرًا، أو موافق تماما- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق تمامًا. ثم تجمع الدرجات التى حصل عليها المفحوص فى مجال الموهبة أو التفوق بناءً على التقديرات التى يحصل عليها، وتعبر الدرجة المرتفعة عن السلوك الموهوب فى هذا المجال. **ومن أشهر هذه المقاييس مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين والمتفوقين"SRBCSS" الذى وضعه رينزولى Renzulli وهارتمان Hartman وكالاهان Callahan (1976)**، وقد صمم هذا المقياس لمساعدة المعلمين على إعطاء تقديرات أكثر دقة لخصائص التلاميذ الموهوبين والمتفوقين فى مجالات: التعلم، والدافعية، والإبداعية، والقيادة، والفنون، والموسيقى، والمسرح، والاتصال من حيث: الدقة والتعبير، والتخطيط. ويتراوح عدد العبارات فى كل مجال بين أربع عبارات وخمس عشرة عبارة يجيب المعلم على كل منها وفقًا لمقياس تقدير رباعى (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا) *. وقد سبقت الإشارة إلى أنه قد تم تطوير هذا المقياس (2002) ليشمل ١٤ مقياسًا فرعيًا حيث أضيفت إلى المجالات سابقة الذكر مقاييس لخصائص فى كل من الرياضيات، والعلوم، والقراءة، والتكنولوجيا.

ومن أمثلة مقاييس تقدير السمات مجموعة القوائم التى أعدتها سيلفياريم (Rimm, 1976, 1979, 1983) من جامعة وسكنسون بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت منها إلى الكشف والتعرف على الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة (٣-٦ أعوام)، وفى المرحلة الابتدائية، وفى المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية *. ومنها أيضًا قوائم جيليام وكاربنتر وكرستنسن (1996) **، ووايتمور (Whitemore,1985) ومقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

* Scale for Rating Behavioural Characteristics of Superior Students. (SRBCSS)

* Preschool and Kindergarten Interest Descriptor (PRID) 1983, Group Inventory for Findings Creative Talent (GIFT) 1976, Group Inventory for Findings Creative Talent for Jounior and High School Students (GIFT) 1979.

** Gifted and Talented Evaluation Scales. (GATES).

إعداد جونسن وكورن (Johnsen & Corn, 1987) *** **وقوائم كلارك (Clark,1988) وسيلفرمان (Silverman, 1993)**. وقد سبق للمؤلف تناول بعض نماذج من هذه القوائم ضمن عرضه للسمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين بالفصل الرابع من هذا الكتاب.

وتثار حول قوائم تقدير السمات مجموعة من الملاحظات منها أن التقديرات المعطاة من قبل المعلم (المقدِّر) قد تتأثر بطبيعته الذاتية المتشددة أو الإكرامية، فبعض المقدِّرين يتسمون بالتشدد ومن ثم إعطاء تقديرات منخفضة لكل التلاميذ، وبعضهم متساهلون يميلون إلى إعطاء تقديرات عالية، وبعضهم الآخر ينزع إلى التوسط، ولذا فإنه ينبغى تدريب المعلمين على التقدير الموضوعى لكل سمة أو خاصية، وأن يكون هذا التقدير مؤسسًا على الملاحظة المنظمة والكافية للسلوك الفعلى للتلميذ وأدائه فى كل من المواقف التعليمية المقيدة داخل غرفة الصف، والمواقف الحرة، كما ينبغى أن يستند تقدير السمات والخصائص على معايير ومستويات واضحة التحديد والتفصيل، بحيث يتعدى مجرد الانطباع أو الرأى.

يشار أيضًا فى هذا الصدد إلى أن تقدير إحدى السمات أو الخصائص المثبتة فى بداية قائمة التقدير (الفقرة الأولى مثلًا) قد يؤثر على تقدير بقية السمات التالية، ومن ثم يوصى بعض الباحثين بأن يتم تقدير جميع التلاميذ موضع الفحص على كل فقرة قبل الانتقال إلى الفقرة اللاحقة. وتتميز قوائم تقدير السمات والخصائص السلوكية عمومًا بأنها تغطى مجموعة واسعة من الخصائص، كما تتميز بسهولة الاستخدام، وبكونها أسرع من غيرها فى جمع البيانات. ويوصى باستخدامها كوسيلة مساعدة مع الأدوات والوسائل الأخرى فى عملية التقييم.

- **مقاييس الذكاء:**

ظلت معاملات الذكاء المرتفعة لفترة طويلة محكًا وحيدًا للكشف عن الموهوبين والمتفوقين ولاسيما فى ضوء التعريف أحادى البعد للموهبة Unidimensional

*** Screening Assessment for Gifted Elementary Students.

Definition على أساس أنها أفضل تعبير عن المستوى العقلى الوظيفى للفرد، وقد اختلف الباحثون فى تحديدهم لمعاملات الذكاء الدالة على التفوق، فقد حددها تيرمان (١٩٢٥) بـ١٣٥ فأكثر، وحددتها هولنجورث(١٩٢٣) بـ١٨٠ فأكثر. وذهب باحثون آخرون إلى تصنيف المتفوقين عقليًا أنفسهم إلى فئات هى المتفوقين من١٢٥ – ١٣٩، والممتازين من ١٤٠ – ١٦٩، والعباقرة ١٧٠ فأكثر.

وعلى الرغم من أهمية اختبارات الذكاء التقليدية فإنها لا تصلح بمفردها حاليًا كوسيلة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين لعدة اعتبارات من بينها:

أ- أنها لا تزودنا بمعلومات وافية أو صورة شاملة لسلوك الفرد ومقدراته المتنوعة، فالدرجة التى يحصل عليها الفرد على اختبار الذكاء لا تعبر سوى عن جانب محدود من مقدراته؛ كالمقدرات اللغوية أو المنطقية الرياضية، وتغفل ما عدا ذلك من مظاهر ومقدرات، وهى لا تمثل مهارات التقييم والتحليل والتفكير المتشعب إلا بشكل ضئيل، وهى غير ملائمة تمامًا للكشف عن مستوى المقدرة فى المجالات غير الأكاديمية، كالفنون البصرية والموسيقية، والقيادة الاجتماعية والأداء النفسحركى والإبداعى، لأنها ببساطة لم تصمم أصلًا لهذه الأغراض. كما يشير بعض الباحثين إلى أنه إذا كانت درجات اختبارات الذكاء صالحة كمؤشرات تنبؤية بالنجاح فى الأوضاع الأكاديمية Academic Settings فإنها غير صالحة تمامًا للتنبؤ بمن سيكون مستقبلًا أكثر نجاحًا فى مجالات عالم البالغين غير الأكاديمى، كالكتابة وإدارة الأعمال والتدريس وغيرها (Wallach, 1976). من زاوية أخرى فإن الدرجة على اختبار الذكاء تعد موجهًا فقيرًا وغير فعال فى عملية التخطيط للخدمات والبرامج التعليمية لأن مفردات هذه الاختبارات غير وظيفية أو عملية.

ب- أن الأداء على اختبارات الذكاء قد لايعكس وبشكل صادق المستوى الحقيقى أو الفعلى للفرد، فكثير من الأطفال والراشدين لا يؤدون بشكل جيد- لعوامل عديدة- أثناء الوضع الاختبارى.

جـ- هناك الكثير من الجدل حول اختبارات الذكاء، والشك فى مدى دقتها وصدقها وثباتها، ودلالة درجاتها بما لا يجعلنا نطمئن إلى نتائجها فى الكشف عن الذكاء المرتفع. فعلى سبيل المثال عادة ما يلجأ مستخدمو مقاييس الذكاء إلى تحديد نقطة أو درجة فاصلة لتحديد التفوق سواء عند الترشيح المبدئى بمقتضى الاختبارات الجماعية، أو عند التقييم النهائى باستخدام الاختبارات الفردية. وغالبًا ما تكون هذه الدرجة على الاختبارات الجماعية ١٢٠ فأكثر، وعلى الاختبارات الفردية ١٣٠ فأكثر دون مراعاة لتباين الأطفال من حيث المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تتدخل فى أدائهم على هذه الاختبارات. وقد يفضل تحديد هذه النقطة بحصول الطفل على درجة تساوى أو تزيد عن متوسط درجات أقرانه- ممن هم فى مثل عمره الزمنى وصفه الدراسى ومستواه الاجتماعى الاقتصادى- بانحرافين معياريين فأكثر.

د- تتجاهل اختبارات الذكاء بمفهومها التقليدى الخصائص المزاجية والدافعية وسمات الشخصية المميزة للموهوبين والتى تسهم بدور فعال فى تفوقهم؛ كالمثابرة والمبادأة، والتحمس وحب العمل، والطموح المرتفع، ومن ثم فإن مجرد ارتفاع مستوى ذكاء الفرد لا يعنى تمتعه بتلك الخصائص والسمات اللازمة للتفوق والإبداع.

هـ- يحذر البعض من أن استخدام اختبارات الذكاء وحدها قد يؤدى إلى استبعاد بعض الأطفال الذين أعاقتهم خلفياتهم المتواضعة من حيث المستوى الاجتماعى الاقتصادى أو الثقافى عن تنمية استعداداتهم وطاقاتهم العقلية، ومن ثم فهى تعد متحيزة لصالح ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة (Hallahan & Kauffman, 1991)، وتذهب لويس بورتر (Porter,1999) إلى أن مثل هؤلاء الأطفال، والمتأخرين دراسيًا وذوى صعوبات التعلم، والموهوبين ذوى الإعاقات ومنخفضى التحصيل وغيرهم ممن يعيشون ظروفًا صعبة يفتقرون معها للمثيرات الكافية

والرعاية اللازمة لتنمية مقدراتهم العقلية تتجاهلهم اختبارات الذكاء التى هى معدة خصيصًا- من حيث اللغة والبنود وإجراءات التقنين- للأطفال العاديين، وهو ما يؤدى إلى إيقاع الظلم بهم حينما تقارن درجاتهم بأقرانهم العاديين.

وهناك حاجة ماسة لتحسين اختبارات الذكاء وتضمين محتواها أحداث الحياة اليومية ومواقفها وخبراتها التى يتعرض لها الأطفال ويعايشونها أكثر من مجرد الاعتماد على الجوانب اللغوية والعددية.

وهناك نوعان من اختبارات الذكاء هى:

اختبارات الذكاء الجماعية:

ومن بينها اختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة (العادى والملون والمتقدم)، واختبار ارسم رجلًا لجودانف وديل هاريس، وهى اختبارات متحررة من أثر الثقافة، واختبار أوتيس- لينون للمقدرة العقلية، واختبار SAR للمقدرات العقلية الأولية، واختبار هينمون – نيلسون للمقدرة العقلية، واختبارات كاليفورنيا للنضج العقلى، واختبارات فلانجان للمقدرة العامة. ويؤخذ على اختبارات الذكاء الجماعية بالإضافة إلى ما سبق ذكره أنه ينقصها التفاعل الفردى المباشر بين الفاحص والعدد الكبير من التلاميذ الذين يتم اختبارهم فى آن واحد، وعدم إمكانية ملاحظة سلوك كل منهم أثناء عملية الاختبار، كما يؤخذ عليها أنها أقل ثباتًا من الاختبارات الفردية، إضافة إلى أنها قلما تميز ذوى المستويات العليا فيما تقيسه لكونها مصممة بدرجة أكبر للطلاب المتوسطين.

ومع ذلك فإن الاختبارات الجماعية للذكاء تعد وسيلة عملية ومفيدة لأغراض المسح المبدئى السريع Screening لأعداد كبيرة من الأطفال، بحيث يُحال من يحصلون بناء عليها على درجات تتراوح بين١١٥ و١٢٠ لمزيد من الفحص عن طريق اختبارات ذكاء فردية. وتشير نتائج البحوث إلى أن معظم هؤلاء الأطفال-

فى حالة تفوقهم- سوف يحصلون على معدلات ذكاء ١٣٠ فأكثر عندما يتم اختبارهم فرديًا (Angelino,1979: 109-110).

اختبارات الذكاء الفردية:

من أهمها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (٦- ١٦ عامًا) WISC-R,1974، ومقياس وكسلر- بلفيو لذكاء المراهقين والراشدين (١٦ عامًا فأكثر) ومقياس ستانفورد- بينيه للأطفال والمراهقين والراشدين (الطبعة الرابعة: 1986). وعلى الرغم من أهميتها فى الحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة ومصداقية عن المفحوصين إلا أن تطبيق اختبارات الذكاء الفردية يستلزم كلفة كبيرة من حيث الوقت والجهد والمال، كما يحتاج إلى إخصائيين نفسيين على درجة عالية من الكفاءة والتمرس.

- **الاختبارات التحصيلية:**

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعًا فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين ولاسيما المتفوقين أكاديميًا بعد اختبارات الذكاء، على أساس أن ارتفاع المعدل التحصيلى يعد مؤشرًا قويًا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه. كما تعد الاختبارات التحصيلية محكا جيدًا يمكن على أساسه مع بعض الطرق الأخرى إلحاق الطالب بالبرامج الخاصة المتوفرة بالمرحلة الدراسية التى تعقب المرحلة التى أجرى فى نهايتها الاختبار التحصيلى؛ كالمدارس الثانوية للمتفوقين أو الفصول الخاصة بهم الملحقة بمدارس العاديين، والتى يتم الترشيح لها بناء على درجات الطلاب فى شهادة إتمام الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (الإعدادية) بمصر.

جدير بالذكر أن هذه الاختبارات التحصيلية قد تكون شاملة لجميع المقررات التى يدرسها الطالب فى صف دراسى أو مرحلة دراسية معينة، وقد تكون خاصة بمقرر دراسى معين؛ كاللغة العربية أو الدراسات الاجتماعية مثلًا، أو بمجموعة مترابطة من المقررات ذات الصلة الوثيقة بالخبرات التى يوفرها برنامج ما لرعاية

الموهوبين- فى العلوم والتكنولوجيا على سبيل المثال- كمقررات الكيمياء والطبيعة والرياضيات.

ومن أهم الاختبارات التحصيلية المقننة اختبارات كاليفورنيا للتحصيل [١] وتستخدم لقياس التحصيل من الصف الأول الابتدائى حتى الصف الثالث الثانوى فى مجالات مفردات القراءة والفهم القرائى والاستدلال الحسابى والأسس الحسابية واللغة، واختبارات جيتس للاستعداد للقراءة [٢]، واختبارات أيوا للقراءة الصامتة [٣]، واختبارات أيوا للمهارات الأساسية [٤]، وتستخدم مع التلاميذ من الصف الثالث الابتدائى حتى نهاية المرحلة الإعدادية. ومن الاختبارات المقننة المستخدمة فى قياس الاستعدادات التحصيلية العالية اختبارات الاستعداد التحصيلى فى الرياضيات [٥] واللغة [٦] والعلوم [٧] التى تطبقها جامعة هوبكنز على الطلاب الجدد الراغبين فى الالتحاق بها.

ومع أن المستوى التحصيلى للفرد يعبر عن بعض مظاهر النشاط العقلى، إلا أنه لا يصلح محكًا وحيدًا للتفوق العقلى لعدة أسباب من بينها:

أ- أن الامتحانات المدرسية التقليدية تعانى من عيوب كثيرة من حيث بنائها، وصياغة بنودها، ومدى تمثيلها لأجزاء المقرر، كما تتأثر بعامل الصدفة إلى حد بعيد فى الإجابة على أسئلتها.

ب- أن الامتحانات المدرسية غالبًا ما تعنى بقياس الحفظ والتذكر وتهمل بقية المقدرات كالتحليل والتركيب، والاستنتاج والإبداع، ومن ثم فهى لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلى للفرد. وقد لوحظ أن بعض

---

(1) Califonia Achievement Test (CAT
(2) Gates Reading Readiness Tests (GRR
(1) The Iowa Silent Reading Test (ISRT).
(2) Iowa Every Pupil Test of Basic Skills.
(3) Scholastic Aptitude Test- Mathematic (SAT-M)
(4) Scholastic Aptitude Test – Verbal (SAT-V).
(5) Scholastic Aptitude Test – Science (SAT-S).

الموهوبين قد يكونوا غير متفوقين فى دراستهم، كما اتضح لتيرمان أن ١٣٪ من التلاميذ الأذكياء فاشلين فى مدارسهم، وتبين من دراسة أجريت على التلاميذ المتسربين من مدارسهم فى ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن ٥٠٠ تلميذا منهم قد حصلوا على نسب ذكاء تزيد على ١٢٠، مما يعنى أنهم من الأذكياء لكنهم لم ينجحوا فى دراستهم (كمال مرسى، ١٩٩٢: ٣٩).

جـ- أن الامتحانات المدرسية تكشف فقط عمن استطاعوا تحقيق مستوى تحصيلى مرتفع، بينما تفشل فى الكشف عن التلاميذ الذين لديهم إمكانات التفوق ولكنهم يعجزون عن إظهارها بسبب عوامل عديدة تؤثر فى مقدراتهم على الأداء الأكاديمى؛ كسوء أوضاعهم الأسرية والاجتماعية؛ وقيم جماعة الأقران، وعادات الاستذكار السيئة، والاضطراب الانفعالى (Kirk & Gallagher and Anastsiow,1997:145).

ويضيف جوزيف ووكر وزملاؤه (٢٠٠٣: ١٨٧) أن اختبارات التحصيل الدراسى قد تكشف عن التلاميذ الأذكياء، ولكنها تفشل فى اكتشاف بعض التلاميذ الموهوبين لعدم تلقيهم تعليمًا كافيًا، أو لشعورهم بالملل من الاختبارات الروتينية أو بقلق بالغ من الامتحان. . كما أنها لم تصمم لقياس التحصيل الحقيقى للتلاميذ الموهوبين دراسيًا، حيث تقتصر على مجموعة محدودة من البنود، مما يحول دون إبداء بعض التلاميذ كفاءتهم فى مستويات التحصيل التى تتجاوز حدود الامتحانات، كما أنها لاتستطيع تقييم مقدرات الإبداع والقيادة والموهبة الفنية.

- **اختبارات التفكير الإبداعى:**

شاع استخدام مقاييس الإبداع والتفكير الإبداعى كإحدى وسائل الكشف عن المتفوقين والموهوبين فى النصف الثانى من القرن العشرين بعد ما تبين أن الذكاء والإبداع شيئان مختلفان، وأن الذكاء ليس هو المظهر الوحيد للتفوق وإنما هو أحد المظاهر المعبرة عن الموهوبية والتفوق. ومن ثم فإن الاعتماد على مقاييس الذكاء وحدها غير كاف للكشف عن التفوق.

وقد تم إعداد بعض المقاييس اللفظية والمصورة لتسد هذا النقص وبما ينسجم مع التعريف الأكثر شمولًا للموهبة والتفوق لقياس التفكير الإبداعى عمومًا أو التفكير الإبداعى فى محتوى معين. ومن أمثلة مقاييس الفئة الأولى: **اختبارات جيلفورد للمقدرة على التفكير الإبداعى(١٩٦٥) أعدها بالعربية عبد السلام عبد الغفار، واختبارات مينيسوتا للتفكير الإبداعى التى أعدها تورانس فى أوائل الستينيات وعرّبها فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان(١٩٧٣)، واختبارات تورانس للتفكير الإبداعى عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال تعريب محمد ثابت على الدين (١٩٨٢)، واختبارات جيتزلز وجاكسون (١٩٦٢) واختبارات والاش وكوجان (١٩٦٥).**

ومن أمثلة الاختبارات التى تقيس التفكير الإبداعى أو الإبداع فى محتوى خاص مقياس تقدير الإبداع التشكيلى إعداد عبد المطلب أمين القريطى (١٩٨١) ويختص بتقدير الإبداع فى محتوى الفنون البصرية(التشكيلية) لدى طلاب المدارس الثانوية.

ويؤخذ على اختبارات التفكير الإبداعى عمومًا انخفاض معاملات صدقها وثباتها، إضافة إلى أن بعضها يطبق على مدى واسع من الأعمار الزمنية بدءًا من سن ما قبل المدرسة حتى سن الرشد مما يضعف الثقة فيها. وقد تكون اختبارات التفكير الإبداعى "العام" أكثر صلاحية للتطبيق فى مرحلة الطفولة التى لم تتمايز فيها الاستعدادات الإبداعية فى محتويات نوعية بعد، بينما تعوز مرحلة المراهقة إعداد مقاييس تنصب على محتويات محددة بما يتناسب وتنوع مجالات الإبداع التى غالبًا ما يقتصر إبداع المراهق على واحد منها فى هذه المرحلة؛ كالإبداع التشكيلى، أو الموسيقى أو الأدبى أو الحركى وغيرها.

كما أن الاعتماد على هذه الاختبارات بمفردها لا يزودنا ببيانات شاملة عن استعدادات الفرد، ومن ثم يلزم استخدامها مع أدوات أخرى فى إطار التشخيص متعدد المحكات.

ويؤخذ على استخدام الإبداع والتفكير الإبداعى محكا للتعرف على الموهوبين

والمتفوقين عدة مآخذ بعضها راجع إلى اختلاف الباحثين بشأن تعريف مفهوم الإبداع ذاته حيث ينظر إليه البعض كعملية Process بينما ينظر إليه البعض كناتج Product ويشير أنجيلينو (Angelino, 1972: 112) إلى أن التأكيد على مظهر واحد منها دون الآخر يؤدى إلى تجاهل المعنى الكلى للمفهوم. فالتركيز على العملية يتضمن التخيل والأصالة وحب الاستطلاع، والاستبطان، بينما التركيز على الناتج يثير بدوره تساؤلات من مثل: كيف نحكم على مقدار أو كمية الإبداع المتحقق فى هذا الناتج؟ ومن سيحكم عليه؟ وهل الطفل قادر على تقديم نواتج إبداعية؟ أم أن لديه استعدادات إبداعية يمكن تنميتها لاحقًا؟

- **ترشيحات الخبراء والثقات** Experts Nominations:

تعد ترشيحات الخبراء والثقات أحد أهم الطرق لتحديد المتفوقين لاسيما من المراهقين والشباب ممن هم فى سن الإنتاجية، سواء أكان هؤلاء الخبراء من المعلمين والسيكولوجيين ذوى الخبرة الطويلة فى العمل مع المتفوقين، أم من الثقات المشهود لهم بالأداء الرفيع فى مجال ما من مجالات التفوق والإبداع، كالفنانين التشكيليين أو الموسيقيين أو الأدباء أو الرياضيين، حيث يتاح لهؤلاء الخبراء فحص عينات ممثلة من الإنتاج الفعلى للطلاب؛ كاللوحات والمنحوتات والتصميمات، أو الأداء الحركى، أو القصائد والمقالات، أو التأليف أو الأداء (العزف) الموسيقى والحكم على مدى تميزها وجدارتها، وذلك على أساس أن الإنتاج الظاهر والمتميز للفرد فى مجال ما هو المحك الحقيقى لتفوقه أو إبداعيته فى هذا المجال.

ويعد اللجوء إلى أحكام الخبراء والثقاة ملائما ومفيدا فى الكشف عن الاستعدادات الخاصة الفنية والأدائية والعلمية والموسيقية والأدبية وغيرها مما تخفق مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل الدراسى عادة فى الكشف عنها. **وضمانًا لدقة أحكام الخبراء واستنادها إلى معايير معينة فإنه يفضل استخدام مقاييس تقدير تتضمن المؤشرات الدالة على التفوق والإبداع، وتعريف كل منها بشكل إجرائى حتى يسهل التعرف عليها وتقديرها بطريقة موضوعية فى عينة الأداء.**

☐ **مثال (١) من بنود مقياس تقدير لتصميم فنى:**

البـنـد	الدرجة				
	١	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**
جدّة التنظيم التشكيلى لوحدات التصميم	.	.	.	.	.

وتعنى مقدرة الطالب على حبك عناصر التصميم، وتنسيق وحداته وأشكاله مع بعضها البعض، وتكاملها فى تركيب أو تكوين جديد غير مألوف.

البـنـد					
المهارات الأدائية ومدى توظيفها فى التصميم	.	.	.	.	.

وتعنى مقدرة الطالب على معالجة الوسائط والخامات المستخدمة فى التصميم وإبراز خصائصها، وتوظيفها بكفاءة فى التعبير عن فكرة التصميم.

☐ **مثال (٢) من بنود مقياس تقدير قصيدة شعرية:**

البـنـد	الدرجة				
	١	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**
الوحدة العضوية للقصيدة	.	.	.	.	.

وتعنى مقدرة الطالب على ترتيب الصور والأفكار فى بنية مترابطة ومتماسكة يكون لكل جزء فيها وظيفته لتحقيق وحدة الموضوع والجو النفسى للقصيدة.

- **ملف أداء التلميذ (البورتفوليو)** Portfolio:

يستخدم ملف أداء التلميذ (البورتفوليو) لتحقيق أغراض متعددة تحكم ما يتضمنه من محتويات ومن بين هذه الأغراض تقييم نمو التلميذ وتقدمه عمومًا أو فى مجال بعينه، وتقييم مدى اكتسابه لمجموعة محددة من المهارات الفنية أو المهنية، أو العلمية أو الاتصالية أو الرياضية، وتقييم الذات، وتقييم البرامج التعليمية القائمة، وتحسين الطرق التدريسية المتبعة، وتقييم مواهب التلميذ واستعداداته الخاصة. . وغيرها.

ويمثل البورتفوليو أداة رئيسة لتقييم التلميذ ولاسيما فى إطار ما يطلق عليه بالتقييم الكلى Holistic والتقييم المتواصل أو المستمر Continuous الذى يشمل

مختلف جوانب شخصية المتعلم وسلوكه فى مواقف أدائية متنوعة وواقعية، وممارسات طبيعية وحية لعمليات التفكير والتعلم وحل المشكلات، واستخدام المعلومات وتقييمها، والتفاعل مع الآخرين داخل الفصل وخارجه بشكل متواصل، ولايقتصر على مجرد نتائج أدائه فى مواقف اختبارية محدودة ومقيدة لاغرض منها سوى مجرد تقدير درجة ما فى وقت معين لذكائه أو تحصيله أو إبداعه مثلًا، ومن ثم لا تعكس هذه الدرجة سوى جانبًا محدودًا من استعداداته ومظاهر قوته.

ويعد ملف أداء التلميذ أو البورتفوليو وعاء يحوى مختلف أشكال النواتج التى أنجزها عبر فترة زمنية طويلة مما يلقى الضوء على مقدار ما حققه من نمو وتحسن خلالها، كما يكشف عن جوانب القوة لديه، ويبرز ما يستطيع عمله بالفعل بدلًا من التأكيد على نواحى ضعفه وقصوره، إضافة إلى أنه يساعد فى تقييم أدائه ومنجزاته تبعًا لمعدل نموه الشخصى ومستواه الفردى، وليس تبعًا للمعايير الجمعية، ومن زاوية أخرى فإن مدخل البورتفوليو فى التقييم يؤكد على المظاهر والجوانب الكيفية أكثر من مجرد الجانب الكمى، كما يؤكد الوظيفة التكاملية لعملية التقييم مع كل من المنهج الدراسى وعملية التدريس.

ويتضمن البورتفوليو الخاص بالتلميذ أمثلة أو عينات أداء مختارة وموثقة من أعماله يشارك بنفسه فى اختيارها مع المعلم، تكون ممثلة لأدائه وإنجازاته، وتشير بجلاء لاستعداداته ومهاراته العقلية والعملية وتعكس طريقة تفكيره وأسلوب تعلمه؛ كالمقالات والقصص والأشعار، والرسوم والمخططات والنماذج والتصميمات، ودرجاته وتقديراته فى مجالات التحصيل الأكاديمى وتقارير توضح مدى تقدمه فى المواد المختلفة، وميوله وهواياته، وعضويته فى الجمعيات والمنظمات والنوادى، وتسجيلا للأنشطة ومختلف العروض الفردية والجماعية التى شارك فيها، وقد تشمل محتويات الملف صورًا فوتوغرافية وشرائط صوتية مسجلة، وأقراص ليزر وشرائط فيديو وغيرها مما يوثق نشاطات التلميذ ويسجل مراحل تطور أدائه وإنجازاته.

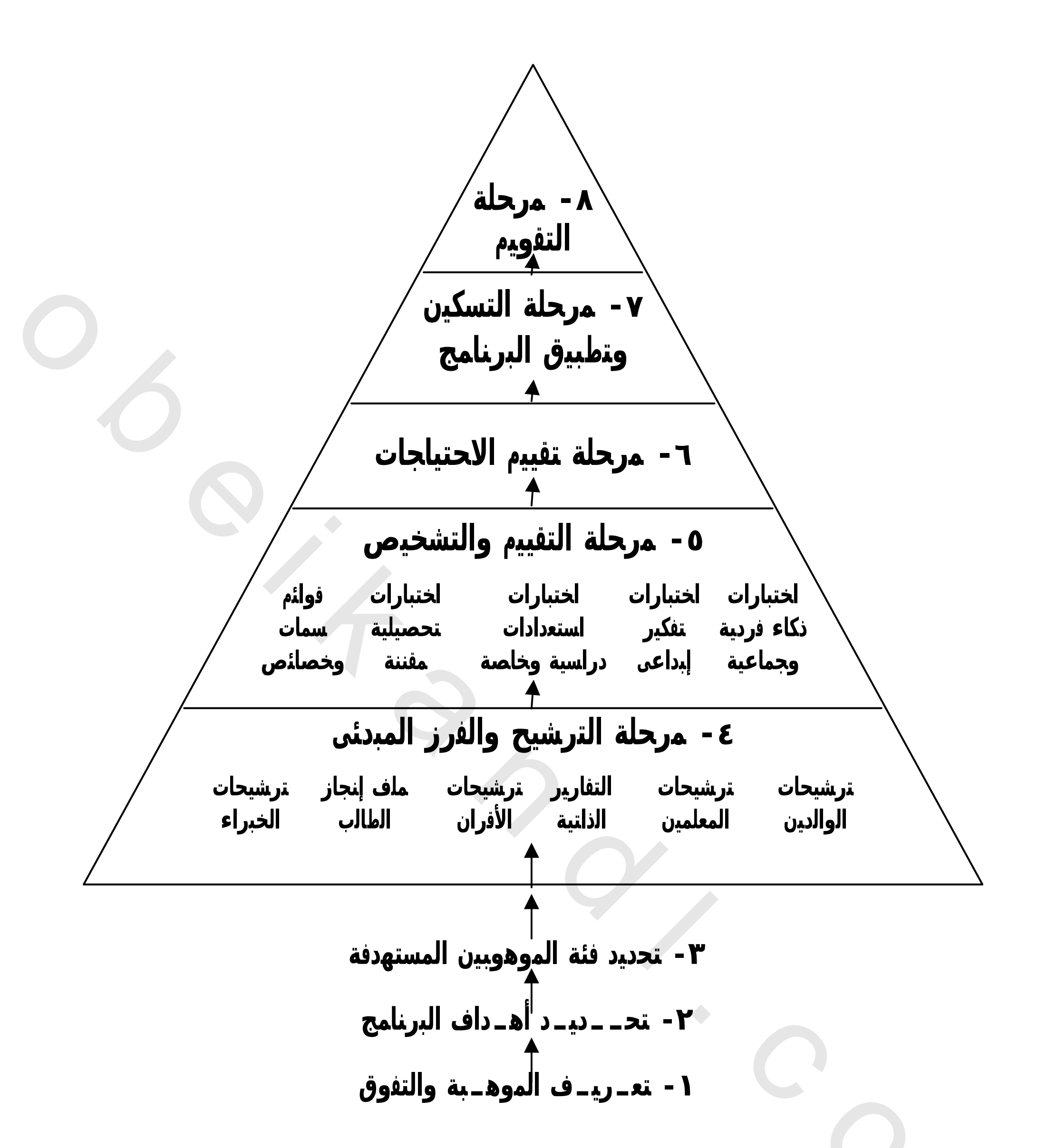
وعادة ما يدمج التلاميذ فى اختيار محتويات ملفاتهم، ويطلب إليهم تسجيل انطباعاتهم وتعليقاتهم على ما أنتجوه، وتضمين تأملاتهم لخبراتهم الشخصية عن أعمالهم من منظورهم الذاتى، ومبررات اختيارهم لها، مما يكفل المشاركة النشطة للتلاميذ فى عملية التقييم، ويشجعهم على التأمل الذاتى Self-Reflection والتفكير فيما أنتجوه، وتقييم الذات والتنظيم الذاتى Self- Regulation وإصدار الأحكام على أعمالهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم والإتقان، ولتقدير الذات.

كما يشمل الملف أو البورتفوليو تقارير وافية من قبل المعلمين والإخصائيين الذين يتفاعلون عن قرب مع التلميذ تلخص ملاحظاتهم عن سلوكه ومهاراته، ومجالات تميزه وتفوقه، وأهم مشكلاته واحتياجاته، إضافة إلى ملاحظات الآباء عن اهتماماته وعلاقاته الاجتماعية والأنشطة التى يزاولها فى وقت فراغه، ومظاهر القوة والإيجابية لديه من وجهة نظرهم. وتعد ملاحظات الآباء من المصادر الهامة لإضفاء صفة الشمولية على البيانات المجمعة بالملف نظرًا لما قد يكون هناك من اختلاف بين سلوكيات الطفل فى محيط البيئة المنزلية وسلوكياته داخل المدرسة، كما تساعد هذه الملاحظات على مزيد من التفعيل لدور الآباء فى متابعة الطفل، وإشراكهم فى البرنامج التعليمى المخطط له وفرص الرعاية المعزِّزة لنمو استعدادته وطاقاته.

ويعد البورتفوليو أحد الوسائل التى لاغنى عنها ضمن إطار خطة التقييم متعدد المحكات للكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.

ثالثًا: مراحل الكشف عن الموهوبين والمتفوقين:

تتخذ عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين عدة مراحل متدرجة تتمثل فى الشكل الهرمى (رقم ٥-١) الذى تتشكل قاعدته من الأطفال المرشحين بصفة مبدئية فى مرحلة المسح أو الفرز المبدئى ويمثلون من ٥: ٢٠٪ من الطلاب، ومع سير الإجراءات وباستخدام المزيد من الأدوات الموضوعية المقننة يتناقص عددهم وفقًا لاتخاذ القرار بشأن الاختيار النهائى للأطفال الذين سيشاركون فى البرنامج.



شكل (٥-١) نموذج تخطيطى لمراحل الكشف والتعرف على الموهوبين

١- مرحلة الترشيح أو الفرز المبدئى Nominating & Screening Phase:

وهى مرحلة التجميع الأوّلى للأطفال الذين يتوقع أو يحتمل أن يكونوا موهوبين أو متفوقين أو أولئك الذين يظهرون استعدادًا للموهبة والتفوق، حيث يتم ترشيح

هؤلاء الأطفال من خلال مصادر عديدة من بينها الآباء والأقران والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين، وبناء على تقارير المعلمين، وأداء الطفل على اختبارات الذكاء الجماعية والتحصيل الأكاديمى، وقوائم تقدير الاهتمامات والميول، وملف إنجاز الطفل، وما تسفر عنه الملاحظة المباشرة لأداء الطفل فى المواقف الطبيعية وخلال ممارسته للأنشطة والمهام الأدائية وعمليات التعلم داخل غرفة الصف وخارجها. ويجب أن تعتمد هذه المرحلة على أوسع قدر ممكن من الملاحظات للطفل فى مدى واسع ومتنوع من الأوضاع والأنشطة وفقًا للتعريف المعمول به للموهبة والتفوق.

وينبغى أن يراعى خلال هذه المرحلة المبدئية إضافة إلى تعدد مصادر الترشيح وتنوعها، أن يتم هذا الترشيح فى ضوء تعريف واضح ومحدد لمعنى الموهبة والتفوق، كما يجب أن ينسجم مع طبيعة برنامج الرعاية المراد إحالة الطفل الموهوب إليه، ويتواءم مع أهداف البرنامج، والأنشطة والخبرات التربوية التى سيوفرها، والاستعدادات والمقدرات التى يرمى إلى تنميتها، بحيث تكون عملية الترشيح والوسائل أو الأدوات المستخدمة فيها وظيفية لكل من التعريف المتبنى للموهبة، ونوعية برنامج الرعاية وأهدافه وأنشطته بل والجهة المنظمة له، والعدد المتاح للقبول به.

وقد افترض مارلاند فى سياق تعريفه للموهبة وجود حد أدنى يتراوح بين٣٪ و٥٪ من تلاميذ أى مدرسة يمكن اعتبارهم موهوبين. كما افترض تيلور (Taylor, 1968) أن ثلث الطلاب يعدون موهوبين بدرجة عالية فى واحد من المجالات الأكاديمية والإبداعية والتخطيط، والاتصال واتخاذ القرار. بينما أوضح فتحى جروان (١٩٩٨ : ١٥٨) أن نسبة الطلبة المرشحين للبرنامج يمكن أن تتراوح "مابين ٣٪ و٢٠٪ من مجتمع الطلبة العام، فإذا كان العدد الإجمالى للطلبة ٣٠٠ طالب مثلًا، فإنه يمكن ترشيح ٦٠ طالبًا/ طالبة (بواقع ٢٠٪ من العدد الإجمالى). أما إذا كان العدد الإجمالى لمجتمع الطلبة بالآلاف فإن نسبة المرشحين يمكن ألا تتجاوز ٣٪ كما هو الحال بالنسبة لمدرسة خاصة بالموهوبين والمتفوقين على مستوى

الدولة أو المنطقة". ويرى آخرون أن هذه النسبة تتراوح بين ١٠ و ٢٠٪ من مجتمع الطلبة (Borland, 1989, Davis & Rimm, 1989, Gagné, 1993).

٢- مرحلة التشخيص والتقييم Diagnosis and Assessment:

وهى مرحلة التصفية والتقييم الدقيق لمن تم ترشيحهم مبدئيًا والتحقق- باستخدام الأدوات المناسبة المقننة- من أن أداء الطفل ومقدراته عالية بشكل كاف يستحق معه لقب "موهوب" ويتطلب برنامج رعاية خاص أم لا وتهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية عن الطلبة المرشحين، وتقليص أعدادهم على ضوء طبيعة البرنامج، والأعداد الممكن قبولها به. ونظرًا لافتقار عمليات المسح والفرز المبدئى إلى الأسس العلمية فى الانتقاء، والاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الملاحظات والخبرات والاجتهادات الشخصية، فإنه يطبق خلال مرحلة التشخيص والتقييم مقاييس فردية مقننة للذكاء، أو للمقدرات الإبداعية (الطلاقة والأصالة والمرونة) أو الاستعدادات الأكاديمية للتحصيل الدراسى العام، أو فى مادة بعينها؛ كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، أو مقاييس تقدير للإبداع فى المجالات النوعية أو الخاصة كالفنون التشكيلية، أو اختبارات أدائية فعلية فى الموسيقى أو الأداء الحركى. كما تستخدم فى هذه المرحلة المقابلات الشخصية.

وقد تطبق اختبارات أخرى للكشف عن الميول الفنية أو الاجتماعية أو الرياضية وغيرها لتحديد مدى انجذاب الفرد إلى نشاط معين وتفضيله على ما عداه من الأنشطة، بالإضافة إلى تطبيق بعض مقاييس الشخصية ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للكشف عن مدى تمتع الفرد بالسمات المزاجية الدافعية اللازمة للموهبة والتفوق، وذلك بما يعطى صورة شاملة عن الشخصية من كافة الأبعاد والعوامل التى تسهم فى التفوق فى مجال معين أو أكثر ويساعد بقدر الإمكان على التشخيص الدقيق للطفل الموهوب والمتفوق وفقًا لنوعية البرنامج وأهدافه. وقد سبق التنويه عن نماذج من هذه الأدوات ضمن الفصل الثالث من هذا الكتاب.

وغالبًا ما تستخدم فى هذه المرحلة درجات حدّية محددة سلفًا أو معايير معينة

للمقاييس والاختبارات المستخدمة لانتقاء الموهوبين على أساسها مثل نسبة ذكاء ١٣٠ فأكثر بالنسبة لاختبارات الذكاء.

ومن الضرورى فى هذه المرحلة التأكيد على أهمية الاتساق بين الأدوات المستخدمة فى عملية التشخيص من جانب، والتعريف المعتمد للموهبة والتفوق من جانب آخر، على سبيل المثال فإذا كانت عملية التشخيص والانتقاء لبرنامج الرعاية تنبنى على تعريف جوزيف رينزولى (1978) الذى يرى فيه أن الموهبة تتشكل من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات تشمل معدلا فوق المتوسط من المقدرات العامة (الذكاء، والتحصيل) ومستوى مرتفع من الإبداعية، والالتزام القوى بأداء المهام (المثابرة والحماس، والتحمل والتصميم، وقوة الإرادة والثقة بالنفس) فإنه يتوجب استخدام طريقة تشخيص متعددة المحكات تشمل توظيف مقاييس ملائمة للمقدرة العقلية العامة، واختبارات للتحصيل الأكاديمى، ومقاييس الإبداع، وقوائم السمات والخصائص السلوكية فى عملية التشخيص والإنتقاء.

ويذهب جيرهارت (Gerheart, 1980) إلى أنه فى نهاية هذه المرحلة تتخذ إحدى التوصيات التالية:

- **ترشيح الطالب للانضمام للبرنامج.**
- **وضع الطالب فى حالة استعداد على قائمة الانتظار.**
- **التوصية بجمع المزيد من البيانات عن الطالب.**
- **إعفاء الطالب من الترشيح لأسباب محددة.**

٣- مرحلة تقييم الاحتياجات Need Assessment:

ويتم فى هذه المرحلة تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للطفل فى إطار مجال موهبته وتفوقه وتاريخه التعليمى والشخصى، وكذلك احتياجاته النفسية والإرشادية فى ضوء نتائج ما تم تطبيقه فى المرحلة السابقة من مقاييس خاصة بسمات الشخصية وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز، إضافة إلى

احتياجاته الاجتماعية وأوجه الدعم الممكنة فى ضوء ما تم التوصل إليه من بيانات بشأن الخلفية الأسرية والاجتماعية- الاقتصادية والثقافية.

٤- مرحلة التسكين وتطبيق البرنامج Placement:

ويتم فى هذه المرحلة توجيه الطفل إلى المكان المناسب لرعايته، أو إحالته إلى البرنامج التربوى الملائم لاحتياجاته الخاصة، وتلقى الخدمات التعليمية والإرشادية المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته أو تفوقه. فالطفل المتفوق من حيث الذكاء العام والتحصيل الأكاديمى يمكن إلحاقه ببرنامج مبنى على التسريع وتخطى الصفوف المعتادة فى السلم التعليمى، والطفل الذى يظهر استعدادًا خاصًا متميزًا يمكن إلحاقه ببرنامج إثرائى فى الرياضيات أو العلوم أو اللغات أو الحاسب الآلى فى نهاية اليوم الدراسى وبحسب نوعية استعداده، والطفل الموهوب فى الموسيقى يمكن توجيهه إلى أحد المعاهد المتخصصة أو برنامج غرفة المصادر لبعض الوقت.

ومن بين الأهداف التى تسعى هذه البرامج لتحقيقها بالنسبة للموهوبين والمتفوقين ما يلى:

- **يطوّر التلاميذ مستوى عال من الفهم والاستيعاب للمفاهيم والطرق والأساليب الرئيسة، وللأشخاص البارزين فى مجال ما أو موضوع أكاديمى معين.**
- **ينمى التلاميذ مقدراتهم على استخدام المعلومات وتقييمها بشكل ناقد بدلًا من مجرد معرفة تلك المعلومات.**
- **ينمى التلاميذ مقدراتهم على التفكير الإبداعى (المتشعب أو التغييرى)، ومهاراتهم فى حل المشكلات.**
- **يصبح التلاميذ أكثر استقلالية وتوجهًا نحو التعلم الذاتى.**
- **يطوّر التلاميذ مقدراتهم على تقديم نواتج مقاربة لما يقدمه الممارسون المحترفون فى مجالات اهتمامهم.**
- **تزداد رغبة التلاميذ ومقدراتهم على مواصلة العمل فى المهام والمشروعات التى بدأوها.**

- يكتسب التلاميذ مزيدًا من المهارات الاجتماعية والقيادية.
- ينمى التلاميذ مزيدًا من المعرفة والوعى بالذات وفهم الذات بما يمكنهم من أن يصبحوا راشدين منتجين ومحققين لذواتهم. (Berdin & Meyer, 1987: 316-317)
- ومن أمثلة أنواع البرامج والخدمات الخاصة للموهوبين والمتفوقين:
- التعليم التفريدى Individualized Instruction و/ أو التعليم الإثرائى Enrichment Instruction داخل غرفة الصف العادية In-regular Classroom أو فى فصول أو مدارس خاصة.
- الدراسة المستقلة Independent Study ووحدات الدراسة الذاتية Self Study Units.
- غرفة المصادر Resource Room.
- الإلحاق المزدوج بصفين دراسيين، والإلحاق المبكر بمرحلة تعليمية لاحقة.
- تخطى الصفوف Grade Skipping، والتسريع فى تعليم مقرر دراسى أو أكثر Subject Acceleration.
- الحلقات النقاشية Special Seminars.
- المدارس الخاصة الداخلية أو الخارجية عامة أو فى مجالات بعينها؛ كالفنون أو اللغة أو الرياضيات والعلوم.
- الفصول المتقدمة أو فصول الفائقين Advanced or Honors Classes طوال اليوم أو لبعض الوقت أثناء الدراسة أو فى عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازة الصيفية.
- ضغط المنهج Compacting الذى يدرس عادة فى عامين ليستغرق عامًا واحدًا أو أقل.

ويشير أنجيلينو (Angelino,1979:115) إلى أنه يجب مراعاة العوامل التالية عند تخطيط أى برنامج تعليمى للموهوبين والمتفوقين:

- **تشكيل هيئة إرشادية للمشاركة فى تخطيط الجوانب المختلفة للبرنامج التعليمى.**
- **شرح البرنامج الذى تم تخطيطه وتفسيره وبيان أهدافه للمجتمع المحلى.**
- **حصر جميع المؤسسات والهيئات والجمعيات، والأنشطة المجتمعية المختلفة فى المجتمع المحلى والتى يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف البرنامج.**
- **توظيف جميع الموارد المجتمعية المحلية المتاحة واستثمارها.**
- **ضمان التقييم الدورى، وتقديم تقارير دورية للمجتمع المحلى عن مدى التقدم الذى يحرزه البرنامج أثناء عملية التنفيذ.**

٥- التقويم **Evaluation**:

ويتم فى هذه المرحلة تقييم مدى تقدم الطفل فى دراسته للبرنامج الملتحق به إما من خلال ملاحظة مقدرته على الفهم والاستيعاب، ومدى مشاركته فى أنشطته، أو من خلال تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية المقننة، أو ملاحظة مدى نجاحه فى مهام أدائية مرتبطة بالبرنامج. فإذا ما أخفق فى تحقيق معدلات النجاح المطلوبة دون معوقات أخرى فقد تتم إحالته إلى برنامج آخر. جدير بالذكر أن عملية التقييم يجب أن تتم بصورة مستمرة أثناء تنفيذ البرنامج ولا تقتصر فقط على نهاية البرنامج.

رابعًا : موهوبون مُهَملون :

يلاحظ تجاهل أو إغفال بعض فئات من الموهوبين والمتفوقين أثناء عمليات المسح والتقييم لأسباب مختلفة مما يؤدى إلى استبعادهم وحرمانهم من البرامج أو التدابير الخاصة التى يحتاجون إليها لتنمية طاقاتهم واستعداداتهم الخلاقة إلى الحد الأقصى، وقد يرجع تجاهل وإهمال هذه الفئات إلى عدة أسباب لعل من أهمها:

١- **سيادة بعض الأفكار السلبية المسبقة عنهم؛ كالقصور والعجز، مما يحول دون الالتفات إلى ما قد يتمتعون به من استعدادات عالية غير عادية كالموهوبين المعوقين، أو شيوع بعض التوقعات الاجتماعية التقليدية التى تعمل كموجهات مُحدِدة للأدوار الجنسية مثلما هو الحال بالنسبة للفتيات**

الموهوبات اللائى تنزعن إلى إخفاء مواهبهن وحصر طموحاتهن فى إطار الحدود التى يضعها المجتمع للدور الأنثوى.

٢- وجود بعض الصعوبات التشخيصية الناجمة عن التناقض بين ما قد يمتلكه الطفل من استعدادات عقلية عالية من ناحية، ومستوى أدائه التحصيلى المنخفض من ناحية أخرى مما يثير الغموض والالتباس وعدم التأكد أثناء عمليات التعرف والتقييم، ولاسيما بالنسبة لحالات الموهوبين ضعاف التحصيل، والموهوبين من ذوى صعوبات التعلم.

٣- التداخل بين السمات والخصائص المشتركة التى تجمع بين الموهوبين وفئات أخرى من ذوى الاضطرابات كما هو الحال بالنسبة للنشاط الحركى المفرط الذى يستخدم لوصف كلًا من الموهوبين وذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

يضاف إلى ما سبق مجموعة أخرى من الأسباب تتعلق باستخدام أدوات غير مناسبة فى التشخيص والتقييم، والاكتفاء ببعض الملاحظات العابرة وغير الدقيقة فى الحكم، وعدم استخدام المدخل متعدد المحكات فى التشخيص والتقييم، وتواضع مستوى مهارات المعلمين والآباء والأقران فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

وفيما يلى عرض موجز لبعض الفئات المهملة من الموهوبين والمتفوقين:

الموهوبون والمتفوقون المعاقون Gifted & Talented Handicapped:

يتمتع عدد غير قليل من الأطفال المعوقين باستعدادات عالية ومهارات متميزة من حيث التفكير المجرد وحل المشكلات، والتناول البصرى والسمعى للمعلومات، والتفكير الإبداعى، ولاسيما أولئك الذين يعانون من إعاقات جسمية وبصرية وسمعية، إلا أن مواهبهم تكون أكثر عرضة للتجاهل والإهمال من قبل الآباء والمعلمين والإخصائيين.

إن الصورة الذهنية التقليدية عن ذوى الإعاقات والتركيز على جوانب قصورهم وعجزهم تقودنا بالضرورة إلى خفض توقعاتنا عنهم، وعدم الانتباه لما قد يكون

لديهم من جوانب تميز، ونقاط قوة ومواهب، ومن ثم يتم استبعادهم من الترشيح لبرامج رعاية الموهوبين وهو ما يؤدى إلى هدر طاقاتهم الخلاقة الكامنة، ويصيبهم بالغبن والإحباط.

ويذكر جوزيف ووكر وزملائه (٢٠٠٣) أن هذا التجاهل والإغفال لمواهب المعوقين يرجع إلى عدة أسباب من بينها أن طبيعة العجز تحجب مواهب الطفل ومقدراته الفعلية، فالأطفال الذين يعانون من الإعاقة الجسمية الشديدة أو ضعف السمع مثلًا لايملكون مهارات التواصل المتميزة التى ترتبط عادة فى أذهان الوالدين والمعلمين بالموهبة. كما أن فرط إنشغال المعلمين بمظاهر عجز التلميذ- كقصور الانتباه، والنشاط الزائد أو العجز عن التعلم- وما يترتب عليه، يؤدى إلى عدم التفاتهم وانتباههم إلى ما قد يتمتع به التلميذ من مقدرات ومواهب أخرى غير ظاهرة. هذا فضلًا عن أن القيود المفروضة على بعض التلاميذ المعوقين فى البيئتين المنزلية والمدرسية قد لاتتيح لهم سوى عدد قليل من الفرص لإظهار مواهبهم المكنونة (ص:١٨٨) والاستفادة منها ومحاولة تنميتها.

ومن بين ما يسهم أيضًا فى صعوبة التعرف على الأطفال الموهوبين من ذوى الإعاقة وتحديدهم استخدام أدوات وطرق وإجراءات تقييم غير ملائمة لهم من مثل تلك الأدوات المعدّة أصلًا للموهوبين العاديين، والاقتصار فى الحكم على مستوى الطفل على بعض بيانات جزئية أو غير شاملة لمختلف جوانب شخصيته.

وتضيف سيلفياريم (٢٠٠٣) أن المعلمين والخبراء العاملين فى مجال الإعاقات نادرًا ما تكون لديهم الخبرة المناسبة فى مجال الموهبة، ونادرًا ما يكونوا قد تلقوا تدريبًا يتعلق بها وباكتشافها، وبالتالى قد يتجاهلونها تمامًا، كما تشير إلى أن البرامج المدرسية التى يتم تقديمها للأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات يجب أن تتضمن المكونات نفسها التى تتضمنها البرامج التى يتم تقديمها لأقرانهم الموهوبين ممن لا يعانون أية إعاقات، وأن يكون التركيز خلال هذه البرامج على نقاط القوة والتميز لدى الأطفال المعوقين ودعمها واستثمارها وتأكيدها، وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير عنها أكثر من التركيز على جوانب الضعف والقصور (ص:٢٧٨).

ويوصى عادل عبد الله (٢٠٠٣) ببعض الإجراءات اللازمة للتعرف الدقيق على الأطفال الموهوبين المعوقين من بينها:

- الملاحظة الدقيقة من جانب الوالدين والمعلمين.
- متابعة أداء الطفل فى كافة مجالات الموهبة العقلية والأكاديمية، والإبداعية والقيادية، وفى الفنون الأدائية والبصرية والمقدرات الحسحركية.
- الاقتصار فى مقارنتهم على أقرانهم ممن يعانون إعاقات مماثلة، وعدم الحكم عليهم من خلال تلك المعايير التى تستخدم مع الموهوبين الذين لا يعانون أية إعاقات.
- تطوير اختبارات مقننة خاصة بهم، وإدخال التعديلات المناسبة اللازمة على أساليب التقييم. (ص:١٦١)

الموهوبون ذوو التفريط التحصيلى أو المتأخرون دراسيًا Gifted- Underachievers:

وهم التلاميذ الذين يعانون من تناقض واضح بين الإمكانات أو القدرات التى يتمتعون بها – كما تقاس باختبارات الذكاء المقننة (وكسلر واستانفورد – بينيه) وأدائهم (تحصيلهم) المدرسى – كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة من مثل اختبار كاليفورنيا للتحصيل، واختبار ستانفورد. حيث تكون معدلاتهم التحصيلية منخفضة أو أقل من المتوسط.

كما يعرفون بأنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون تناقضًا ملحوظًا بين التحصيل المتوقع – كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة، أو باختبارات القدرات العقلية المعرفية – والتحصيل الفعلى كما يقاس بدرجات الاختبارات الفصلية وتقييمات المعلمين. وهم بشكل عام يفشلون فى إظهار واستخدام إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة فى تحصيلهم الدراسى فى مادة دراسية أو أكثر لمدة عام على الأقل، أى لا يعملون بالمستوى الذى تؤهلهم إليه استعداداتهم وقدراتهم العالية.

ومن بين أهم الأعراض التى تدل على انخفاض معدل التحصيل الدراسى لدى هؤلاء الأطفال ما يلى:

- **عدم الانتهاء من أى عمل يتم تكليفهم به.**
- **سوء التنظيم، وعدم الاهتمام بمعظم المواد الدراسية.**
- **نسيان بعض الأدوات المدرسية، وعدم إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية المكلفون بها.**
- **انخفاض مستوى مهاراتهم الدراسية.**
- **يصفون المدرسة بكونها مملة أو لا فائدة منها.**
- **لديهم نقص فى المثابرة.**
- **يتصفون بالمماطلة والتلكؤ أو الإرجاء، ولديهم نزعة كمالية.**
- **يهربون من العمل المدرسى عمومًا إلى الكتب أو التلفزيون أو العاب الفيديو أو الحياة الاجتماعية بوجه عام (سيلفياريم، ٢٠٠٣: ٣٠٥- ٣٠٦).**

كما تذهب سيلفياريم (٢٠٠٣) إلى أنه نتيجة فشل هؤلاء الأطفال، وانخفاض تقديرهم لذواتهم فإنهم يطورون واحدًا من نمطين سلوكيين هما الانسحاب أو العدوانية أو خليطًا منهما. ومما يتسم به ذوو النمط السلوكى العدوانى ما يلى:

- **عدم الإذعان أو الامتثال لما يطلبه الآخرون.**
- **مضايقة الآخرين وإزعاجهم.**
- **محاولة جذب انتباه الآخرين واهتمامهم.**
- **رفض المشاركة فى العمل الجماعى.**
- **محاولة فرض سيطرتهم على الآخرين.**

ومما يتسم به ذوو النمط الانسحابى ما يلى:

- **قصور التواصل مع الآخرين.**
- **الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.**

- **النزعة الخيالية.**
- **عدم القيام بالواجبات المدرسية.**

كما كشفت نتائج بعض الدراسات أن الموهوبين متدنى التحصيل كمجموعة يتميزون عن أقرانهم مرتفعى التحصيل بتدنى الحاجة إلى الإنجاز والضبط الذاتى، ويعطون قيمة أقل للتخطيط والتنظيم، كما أنهم أقل توافقًا مع المدرسة (Lacasse, 2000).

كما يتصفون بعدد من الخصائص الأخرى منها:

- **المفهوم والتقدير المنخفض للذات.**
- **ضعف الثقة بالنفس والميل إلى العزلة والتشاؤم.**
- **المماطلة وضعف الانتباه.**
- **الاندفاعية والقلق، وعدم تحمل المسئولية.**
- **عدم النضج الاجتماعى، والاعتمادية على الآخرين.**
- **ضعف المثابرة وعدم ضبط النفس والشعور بالإحباط.**
- **الخوف من الفشل، وتجنب مواقف المنافسة والتحدى حفاظًا على صورة الذات.**
- **ذوو مركز ضبط خارجى، ويرجعون النجاح أو الفشل للحظ، وإلى نقص الإمكانات، وبعض المشاكل.**
- **يظهرون اتجاهًا سلبيًا نحو المدرسة.**
- **يشعرون بالذنب تجاه عدم تحقيقهم لتوقعات الآخرين منهم.**

أسباب التفريط التحصيلى لدى الموهوبين:

يفسَّر التفريط التحصيلى لدى بعض الأطفال الموهوبين، وانخفاض معدلات تحصيلهم عن مستوى استعداداتهم وقدراتهم العقلية العالية بعوامل عديدة شخصية وأسرية ومدرسية من بينها:

- **التقدير المنخفض للذات.**

- **قصور تنظيم الذات، وضعف المقدرة على التحكم الذاتى.**
- **القلق والاندفاعية والخوف من الفشل فى تحقيق التوقعات المرتفعة منهم.**
- **المناهج الدراسية غير المناسبة، والأساليب التعليمية غير الملائمة.**
- **التعرض للعقاب.**
- **عدم الاهتمام بالمدرسة والاتجاه السلبى نحوها.**
- **وجود صعوبات فى الانتباه والتركيز.**
- **انخفاض مستوى الدافعية للتحصيل والتعلم المدرسى.**
- **ضعف مهارات الاستذكار الجيد.**
- **ضغوط الأقران.**
- **الصراعات مع المعلمين.**
- **فقدان الاستثارة والتحدى.**

وغالبًا ما ينتمى هؤلاء الأطفال إلى أسر متدنية الأوضاع الاجتماعية-الاقتصادية والثقافية، لاتعنى كثيرًا بالتعليم ومن ثم لاتهتم بالشئون التعليمية لأبنائها ولاتقدر أهمية التحصيل والإنجاز المدرسى لهم، كما ينتمون إلى أسر يسودها الصراع بين الوالدين، وعدم التنظيم، والحماية الزائدة للأبناء، والتنافس بين الأشقاء، وأساليب التنشئة التى تتسم إما بالتدليل والتساهل أو بالتسلط والتشدد.

ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى جو اجتماعى مناسب، ومحتوى منهج ملائم لاحتياجاتهم الشخصية، وتدريس فعّال يلبى نمط تعلمهم (يوسف القريوتى وآخرون، ١٩٩٥: ٤٤٢) وإلى استخدام استراتيجيات التعلم اللاتنافسية من مثل تعلم التمكن Mastery Learning، والتعلم التعاونى، والعقود، كما يحتاجون إلى برامج العمل والدراسة، ودمج الاهتمامات الشخصية فى العمل المدرسى (جوزيف ووكر وآخرين، ٢٠٠٣: ١٨٨) وإلى تعويدهم على ممارسة عادات جيدة للاستذكار وأداء الأعمال التى يتم تكليفهم بها، والاهتمام بالأنشطة الاجتماعية وما تتضمنه من مهارات اجتماعية، إضافة إلى مساعدتهم على التخطيط الجيد لمستقبلهم، والعمل

على زيادة تقديرهم لذواتهم، وتحسين مهاراتهم الأكاديمية، وتشجيعهم على التنظيم الذاتى (عادل عبد الله، ٢٠٠٤: ٢٦٩-٢٧٠).

ومن المهم توفير الخدمات الإرشادية اللازمة لمساعدتهم على مواجهة وتجاوز المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والأوضاع المدرسية والأسرية التى تعوق تحقيق المستوى المتوقع منهم من حيث الإنجاز الأكاديمى، إضافة إلى ضرورة اكتسابهم مهارات جديدة وعادات مناسبة وفعالة فى الاستذكار، والعمل على تحسين مستوى دافعيتهم للتعلم.

وتركز التدخلات الإرشادية مع الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى ليس على إرغامهم كى يصبحوا أكثر نجاحًا، وإنما على مساعدتهم كى يقرروا هل النجاح والتفوق هدفان مرغوبان أم لا، فإذا كانت الإجابة بنعم فإنه ينبغى مساعدتهم على تغيير عاداتهم وإدراكاتهم غير المثمرة، وتقليل العوائق الانفعالية، وزيادة الحوافز وتقوية الدافعية الداخلية للعمل، وتحسين مفهوم الذات وتنظيم الذات.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted Learning Disabled:

وهم التلاميذ الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية (جوانب قوة فى مجال معين ؛ كالمقدرة على التحدث، والفهم وإدراك العلاقات، وارتفاع حصيلة المفردات اللغوية)، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية فى التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمى صعبة (جوانب ضعف فى مجال آخر ؛ كرداءة الخط، وانخفاض المقدرة على التهجى، وصعوبة استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات. .)، بحيث يكون أداؤهم فيها منخفضًا انخفاضًا ملحوظًا، وهكذا تجتمع لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بعض أنماط ومظاهر الموهبة والتفوق، وبعض أنماط صعوبات التعلم جنبًا إلى جنب، مع ملاحظة أن هذه الصعوبات لا تكون ناجمة عن أية إعاقات أخرى حاسية أو عقلية أو حركية أو إنفعالية، أو عن أية ظروف بيئية اجتماعية- اقتصادية أو ثقافية غير مواتية.

كما يلاحظ أن معدل "انتاجيتهم التحصيلية" يكون دون مستوى مقدراتهم العقلية الحقيقية (أقل من المتوسط أو منخفض) وهو ما يطلق عليه "التباعد أو التفاوت " الواضح بين إمكاناتهم أو ما يتوقع منهم من ناحية ومستوى أدائهم التحصيلى الفعلى من ناحية أخرى.

ويعرف ماك كوتش وزملاؤه (MC Coach et al. , 2001) الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم مقدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضًا واضحًا بين هذه المقدرات من جانب، ومستوى الأداء فى مجال أكاديمى معين ؛ كالقراءة أو الحساب، أو الهجاء أو التعبير الكتابى، حيث يكون أداؤهم الأكاديمى منخفضًا بشكل ملحوظ برغم أنه يتوقع أن يكون هذا الأداء متناسبًا مع مقدراتهم العقلية العالية. ويلاحظ أن هذا التناقض لا يرجع إلى نقص الفرص التعليمية أو لظروف صحية.

وتبدو صعوبات التعلم فى واحد أو أكثر من المجالات التالية:

- **التهجئة والتعبير الشفهى.**
- **الفهم السمعى.**
- **التعبير الكتابى.**
- **المهارات الأساسية للقراءة.**
- **العمليات الحسابية أو الرياضية.**
- **الاستدلال الحسابى أو الرياضى.**

ويتميز الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بمجموعة من السمات من بينها:

- **سمات دالة على الموهبة أو امتلاكهم لمقدرات معينة تجعل أداءهم فى مستوى مرتفع أو تؤهلهم لبلوغ هذا المستوى المرتفع.**
- **سمات دالة على التباين بين الاستعداد أو المقدرة فى مجال دراسى معين ومستوى التحصيل (الأداء) فى ذلك المجال.**
- **سمات دالة على وجود قصور فى تجهيز المعلومات: فالقصور فى تجهيز المعلومات يمكن أن يميز صعوبات التعلم عن الأسباب الأخرى التى قد تؤدى إلى إنخفاض التحصيل ؛ كعدم ملاءمة المنهج الدراسى، أو نقص فرص**

التعلم، أو انخفاض مستوى المقدرة العقلية، أو وجود صعوبات انفعالية (Brody & Mills, 1997 فى: عادل عبد الله: ٢٠٠٤).

- **انخفاض تقدير الذات.**
- **لديهم صعوبات فى التذكر والحساب والهجاء، والمقدرة على التنظيم.**
- **ذوو مقدرة مرتفعة على التفكير المجرد والرياضى.**
- **لديهم اهتمامات متعددة، ومقدرة عالية فى العلوم والفنون والموسيقى، واللغة الشفوية.**
- **يتمتعون بالخيال، وحب الاستطلاع، والحدس.**
- **يجدون صعوبة فى مساعدة الأقران ويعانون من الإحباط.**
- **يعانون من عدم التنظيم، والحساسية المفرطة، والنزعة الكمالية.**

ويصنِّف الموهوبون والمتفوقون ذوو صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات على النحو التالى (فتحى الزيات، ٢٠٠٢، Little, 2001, Baum, et al. , 2001, Fetzer, 2000):

- **الموهوبون / المتفوقون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة:** Subtel Gifted Learning Disabled

هذه الفئة يسهل التعرف عليها وفقًا لمحكات التفوق بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعيتهم أو تحصيلهم الدراسى. إلا أنه مع تزايد أعمار أفرادها تزداد الفجوة بين أدائهم الفعلى والأداء المتوقع منهم. وقد يكون أداء بعض تلاميذ هذه الفئة مبهرًا لمعلميهم من حيث القدرات اللغوية والتعبيرية، لكنهم يعانون من صعوبات فى الكتابة أو القراءة أو التهجى، ويبدون غير منظمين يغلب عليهم الإهمال وعدم الاهتمام.

وعندما يصلون لمرحلة الثانوى وتزداد الواجبات والتركيز على أعمال الفهم القرائى فإنه يصعب عليهم متابعة الدراسة وتحقيق مستوى تحصيلى مرتفع. وهؤلاء التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الدقيقة لا يتم تحديدهم كذوى صعوبات

تعلم، ويهملون عند إجراء عمليات الفرز للكشف عن الصعوبة، ومن ثم يزداد تكيف التلاميذ معها بمرور الوقت، كما يتدنى مفهومهم عن ذواتهم، وينخفض مستوى دافعيتهم، ويتضاءل قلقهم بشأن الصعوبة، والاهتمام حتى بمحاولة التغلب عليها.

- **ثنائيو غير العادية** Dual Exceptional **أو المتفوقون ذوو صعوبات التعلم الخفية** Hidden Gifted/ L. D:

هذه الفئة لا يتعرف عليها أحد، ذلك أن مظاهر موهبتهم وتفوقهم – كالاستدلال وإدراك العلاقات والتفكير الإبداعى – تخفى أو تطمس صعوبة التعلم لديهم – كصعوبات القراءة أو ضعف التمييز والفهم السمعى – حيث يصبح كل منهما بمثابة القناع الذى يخفى الآخر، فيبدون كما لو كانوا تلاميذ عاديين، وغالبًا لا يتم تصنيفهم لا كمتفوقين ولا كذوى صعوبات تعلم، ونادرًا ما يتم التعرف على قدراتهم الحقيقية الكامنة، فموهبتهم قد تظهر بالصدفة لا سيما مع استخدام المعلم لأساليب تدريسية قائمة على التفكير الإبداعى. ومع ازدياد متطلبات الدراسة فى السنوات التالية فإنهم يحتاجون إلى مزيد من الرعاية حتى لا تتفاقم صعوباتهم الأكاديمية التى قد لا تظهر إلا فى المرحلة الجامعية.

- **ذوو صعوبات التعلم الموهوبون والمتفوقون:**

ويتم اكتشاف أفراد هذه الفئة كذوى صعوبات تعلم أكثر من كونهم موهوبين أو متفوقين نظرًا لتدنى أدائهم فى مختلف المقررات وفشلهم الدراسى، وغالبًا ما يؤدى التركيز على مالديهم من صعوبات من قبل المعلمين والآباء إلى صرف النظر عن التعرف على ما يتمتعون من استعدادات غير عادية وتجاهلها وإهمالها. كما يؤدى هذا التأكيد على جوانب القصور إلى مزيد من التأثيرات السلبية على أدائهم الأكاديمى، وتوليد الشعور لديهم بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية رغم ما يبدونه من اهتمامات متنوعة خارج نطاق الدراسة وداخل المنزل، ومن مهارات واستعدادات إبداعية، وتفوق فى بعض المجالات.

وتشير نتائج البحوث إلى أن معلميهم يصفونهم بكونهم مهملون، مشتتو الانتباه داخل الفصل، ويشكون من الصداع، وينزعون إلى الإنسحاب من مواقف التنافس الأكاديمى، والاستغراق فى أحلام اليقظة، واستخدام مواهبهم ومقدراتهم الإبداعية فى تجنب أداء الواجبات والمهام المدرسية وفى تبرير عدم قيامهم بها. وغالبًا ما يؤدى التركيز المستمر على جوانب الضعف أو الصعوبات التى يعانونها، وتجاهل أو عدم إدراك جوانب قوتهم إلى رسوبهم المتكرر فى دراستهم (فتحى الزيات، ٢٠٠٢: ٢٣٣- ٢٥٢)

ويحتاج الكشف والتعرف الدقيق على الموهوبين والمتفوقين ذوى صعوبات التعلم من الفئات سالفة الذكر استخدام مجموعة متعددة من الاختبارات المقننة للذكاء – ولاسيما اختبار وكسلر لذكاء الأطفال WISC-R– واختبارات التحصيل المقننة، وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفى للمعلومات واختبارات الاستعدادات، والإبداع، والتآزر البصرى – الحركى، وتقييم الأداء، مع الحذر فى استخدام درجاتها كمحك وحيد فى عملية التشخيص والتعرف لكونها لا تعبر بمفردها عن واقع إمكاناتهم، وضرورة النظر فيما وراء درجات الطفل، وعدم التشدد فى استخدام درجات القطع على هذه الاختبارات، والاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل، والتحليل الكيفى لأداءاته وللنواتج التى يقدمها، وجمع المزيد من البيانات عن شخصية الطفل من مختلف النواحى العقلية-المعرفية والجسمية- الحركية، والاجتماعية والمزاجية، وتاريخه الدراسى وخبراته ومجالات اهتمامه مع استخدام المقابلات الشخصية، والملاحظات المباشرة، وعن طريق الفريق متعدد التخصصات (المعلم- الإخصائى النفسى- الإخصائى الاجتماعى- الآباء- الطبيب- الأقران...) مع إعطاء وزن نسبى أكبر لمجالات الأداء المميزة لدى الطفل والتى لا تتأثر بجوانب الضعف أو القصور لديه.

الموهوبون ذوو اضطراب الانتباه:

يعد قصور أو نقص الانتباه"Attention-Deficit Disorder"ADD وقصور أو نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط "ADHD" Attention Deficit

Hyperactivity Disorder من أهم أشكال الاضطراب لدى الأطفال. ويوجد تداخل ملحوظ بين بعض المظاهر والخصائص المميزة لهذين الاضطرابين، وبعض الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين- راجع الفصل الرابع من هذا الكتاب والخاص بسمات الموهوبين وخصائصهم - مما يترتب عليه الكثير من الخلط فى عملية التشخيص بين المصابين باضطراب قصور الانتباه من دون أو مع النشاط المفرط من ناحية، والموهوبين والمتفوقين من ناحية أخرى.

إن الموهوب الذى يعانى من اضطراب الانتباه يعمل بدرجة أقل بكثير من قدراته، فهو لا ينهى واجباته المدرسية، وغالبًا ما يتحول من نشاط غير مكتمل إلى آخر، ويتحدث مع الآخرين أثناء الحصة ويقاطعهم، ويجيب عن الأسئلة قبل اكتمالها من دون تفكير، ويبـدو أكثر من غيره توترًا وقلقًا وضجرًا واندفاعية، كما يجد صعوبة فى البقاء جالسًا أو فى انتظار دوره.

وقد حدد الدليل التشخيصى الإحصائى الرابع للاضطرابات العقلية (DSM IV,1994) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسى *(APA) عددا من الأعراض أو الخصائص السلوكية المميزة لثلاثة أنماط من هذا الاضـــطراب هى:

١- اضطراب قصور أو نقص الانتباه Inattention دون النشاط المفرط.

٢- اضطراب النشاط الحركى المفرط أو الزائد/ الاندفاعية Hyperactivity- Impulsivity دون قصور الانتباه.

٣- اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ADHD.

ولتشخيص النمطين الأول والثانى منهما يلزم وجود ستة أعراض على الأقل من الأعراض المميزة لكل نمط لدى الطفل، أما بالنسبة للنمط الثالث (المختلط) فإنه ينبغى وجود ستة أعراض على الأقل من كل نمط لديه، وفى جميع الأحوال يجب أن يتزامن وجود تلك الأعراض لدى الطفل لمدة لا تقل عن ستة شهور سابقة على

---

* American Psychiatric Association.

وقت التشخيص، وبدرجة تتعارض أو لاتتسق مع مستواه النمائى. هذه الأعراض هى:

□ **نمط قصور الانتباه Inattention:**

١- غالبا ما يفشل فى إبداء الانتباه اللازم للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء ساذجة فى الأعمال والواجبات المدرسية أو الأنشطة الأخرى التى يمارسها.

٢- غالبًا ما يجد صعوبة فى تركيز انتباهه، والاحتفاظ به لفترة طويلة على المهام التى يؤديها أو فى أنشطة اللعب.

٣- يبدو وكأنه غير منصت أو منتبه لما يقال له عندما نتحدث إليه مباشرة.

٤- لا يتبع التعليمات الموجهة إليه من قبل الآخرين، ويفشل فى إنهاء الأعمال المدرسية، واليومية، أو الواجبات المكلف بها (ليس بسبب التحدى أو الاعتراض عليها من جانبه أو عدم فهمه للتعليمات).

٥- غالبًا ما يجد صعوبة فى تنظيم (ترتيب) المهام المكلف بها والأنشطة التى يؤديها.

٦- يتجنب ويكره أو يقاوم المشاركة والانهماك فى المهام التى تتطلب مجهودًا عقليًا مستمرًا (كالأعمال المدرسية والواجبات المنزلية).

٧- غالبًا ما يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام والقيام بالأعمال أو الأنشطة المطلوبة (من مثل اللعب، الأدوات المدرسية، الأقلام، الكتب، أو الأدوات المختلفة).

٨- غالبًا ما يتشتت انتباهه بسهولة بسبب المنبهات والمؤثرات الداخلية أو الخارجية.

٩- غالبًا ما يبدو كثير النسيان فى الأنشطة اليومية والمعتادة.

□ **نمط النشاط الحركى المفرط أو الزائد Hyperactivity:**

١- غالبًا ما يتململ أو يكثر من حركة يديه أو قدميه ويخبط بهما، أو يتلوى أثناء جلوسه على مقعده.

٢- غالبًا لا يستقر فى مقعده داخل الفصل، وأثناء المواقف الأخرى التى نتوقع منه خلالها أن يظل جالسًا.

٣- يجرى فى المكان، أو يتسلق الأماكن بإفراط فى مواقف لا يعد ذلك الأمر فيها مناسبًا (بالنسبة للمراهقين والبالغين تصبح هذه الخاصية محدودة، ومصحوبة بمشاعر ذاتية بالاستياء وعدم الارتياح).

٤- غالبًا ما يجد صعوبة فى ممارسة اللعب بدون إزعاج، أو الاستغراق فى أنشطة وقت الفراغ بهدوء أو من دون ضوضاء.

٥- غالبًا ما يكون فى نشاط وحركة مستمرين دون كلل، وكان بداخله "موتورا" لا يتوقف عن الدوران.

٦- غالبًا ما يثرثر ويتحدث بكثرة.

□ **الاندفاعية Impulsivity:**

٧- غالبًا ما يتسرع من دون تفكير فى الإجابة عن الأسئلة أو الاستفسارات قبل اكتمال طرحها عليه.

٨- يصعب عليه الانتظار حتى يأتى دوره فى اللعب أو أثناء المواقف الاجتماعية.

٩- غالبًا ما يقاطع الآخرين أثناء الكلام ويتطفل عليهم (من مثل مناطحتهم وإقحام نفسه عليهم خلال محادثاتهم وألعابهم) (DSM- lV,1994: 63- 65).

والملاحظ أنه عندما يتم التركيز فقط خلال عمليات المسح المبدئى والتشخيص والتقييم بغرض التعرف على الموهوبين والمتفوقين على مجرد مظاهر الاضطراب (الجوانب السلبية) سالفة الذكر دون اهتمام بمظاهر الموهبة أو التفوق (الجوانب الإيجابية) أو إغفالها عندما تكون موجودة فإن الطفل غالبًا ما يتم تشخيصه وبشكل خاطئ على أنه يعانى نقص الانتباه سواء أكان مصحوبًا أو غير مصحوب بالنشاط الحركى المفرط أو الزائد، ومن ثم التقييم السلبى أو الرفض الزائف False

Negative له كموهوب أو متفوق من الالتحاق والإفادة من البرامج الخاصة بالموهوبين أو المتفوقين.

ويسوق عادل عبد الله (٢٠٠٤: ٢٠٧-٢٠٨) عددًا من السمات المميزة للأطفال الموهوبين مضطربى الانتباه على النحو التالى:

- **عادة ما يطلق الطفل النكات أو التوريات فى أوقات غير مناسبة.**
- **يتضايق الطفل من المهام الروتينية ويحجم عن القيام بها.**
- **يتسم بالنقد الذاتى ولا يقبل الفشل.**
- **يميل إلى السيطرة على الآخرين.**
- **يفضل البقاء وحيدًا، ويجد صعوبة فى العمل مع جماعة.**
- **يجب صعوبة فى التحول من موضوع إلى آخر عندما يكون مستغرقًا فى أداء شئ ما.**
- **يختلف مع الآخرين، ويعبر عن ذلك لفظيًا بصوت مرتفع وبطريقة تعكس نزعته إلى السيطرة.**
- **يتسم بحساسيته الانفعالية الشديدة، وقد تكون ردود فعله للمثيرات مفرطة.**
- **لا يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالموضوع الذى يتناوله، وغالبًا ما يؤدى المهام المناطة به بطريقة فوضوية وغير منظمة.**
- **يرفض الامتثال للسلطة فى المدرسة والمنزل، ويتسم بالعناد.**

ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال لا يحظون برضا المعلمين والآباء والأقران، كما يبدون استياء شديدًا وشعورًا عاليًا بالإحباط نتيجة إدراكهم ما يعانونه من أوجه القصور الأكاديمى.

وعلى الرغم من التشابه الظاهرى فى بعض الخصائص السلوكية بين الأطفال الموهوبين وأولئك الذين يعانون اضطراب قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركى مفرط أو زائد، فإن المؤشرات الفارقة المتضمنة فى الجدول التالى (٥-١) قد تساعد فى التمييز الدقيق بين هاتين الفئتين فى عملية التشخيص:

جدول (٥-١) المؤشرات الفارقة بين الطفل الموهوب وذوى قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط

الطفل الموهوب	ذوو قصور الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط
١- مستوى الطاقة وتوظيفها: يتمتع بمستوى عال من الطاقة والحيوية العقلية ووفرة النشاط البدنى الهادف والموجه فى العديد من المجالات المناسبة والمقبولة اجتماعيًا سواء داخل المدرسة أو فى المنزل أو المجتمع، وغالبًا ما يثمر هذا النشاط عن إنجازات ونواتج مفيدة وذات جودة نوعية.	يتمتع بمستوى عال من الطاقة والنشاط البدنى الزائد، يعبر عنه بصورة خرقاء وعشوائية، وبشكل مشتت وغير هادف، كما ينطوى على الإزعاج لمن حوله، وعدم الاكتراث واللامبالاة بالنظم وبالآخرين.
٢- اتباع القواعد والنظم والتعليمات: قد يبدو مقاومًا للنظم والقواعد والأوضاع الصارمة ولاسيما عندما يراها مقيدة لحريته ونشاطه الهادف، وقد يبدو غير مكترث أحيانًا بالنظم المدرسية والبيئية عندما لا تتوافق مع خصائصه ومعاييره، وقد يسبب قدرًا من المضايقة للمعلمين والآباء بسبب أسئلته الغريبة، واستجاباته غير العادية، ونمطه الناقد الاستقلالى.	يعانى مجموعة من الصعوبات التنظيمية، فهو منفلت وغير قادر أساسًا على اتباع النظم، والالتزام بالقواعد والاستجابة للتعليمات وكأنه لايسمعها، وعاجز عن السيطرة والتحكم الذاتى فى تصرفاته خلال المواقف الاجتماعية، ويثير الإزعاج، ويتعمد مضايقه الآخرين ومقاطعتهم ولايعبأ بهم كما لا يحترم الأدوار.
٣- الخصائص العقلية: يتمتع بقدر عال من الانتباه والاحتفاظ به لمدة طويلة أثناء الإنغماس فى النشاط أو إنجاز المهام التى تتحدى طاقاته وتوافق اهتماماته، كما يتمتع بمقدرات عالية على التفكير الناقد والإبداعى، وعلى التذكر والإدراك ومعالجة المعلومات والتفاصيل وحل المشكلات.	يعانى التشتت وضعف الانتباه ومداه (قصر فترته) فى كل المواقف تقريبًا، وصعوبة نقله من مهمة إلى أخرى، كما يعانى من ضعف المقدرة على التذكر والإدراك، والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، ولديه اضطرابات فى العمليات البصرية والسمعية.

الطفل الموهوب	ذوو قصور الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط
٤ - الخصائص الدافعية والانفعالية: يبدى قدرًا عاليًا من الإصرار والعزيمة والمثابرة والثقة بالنفس (الالتزام بالمهمة) ويتسم بالتروى قبل إصدار الأحكام، وبالمسئولية عن أفعاله ونتائجها. مع ملاحظة أنه قد تضعف مثابرته ويبدو ملولًا وضجرًا ومنصرفًا عن المهمة فقط عندما تكون هذه المهمة رتيبة أو مملة، أو أقل من مستوى إمكاناته، ولا تلبى احتياجاته وتطلعاته.	يتسم بضعف المثابرة على مواصلة الأداء فى معظم المواقف إن لم يكن فى جميعها لا سيما ما ليس له نتائج فورية، وبالتعجل والتهور والإندفاعية، وعدم النضج الانفعالى، والتململ والقابلية للإنزعاج والقلق، ونقصان الضبط الذاتى، كما يبدو شارد الذهن ومستغرق فى أحلام اليقظة.

وينصح فتحى الزيات (٢٠٠٢) باتباع عدد من المحددات التى قد تساعد على دقة تشخيص الموهوبين ذوى اضطراب النتباه وكما يلى:

- استخدام العديد من الأدوات التشخيصية بما فيها اختبارات الذكاء والشخصية والتحصيل ومقاييس تقدير المعلمين والآباء.
- التشخيص والتقييم الفارق بمعرفة الخبراء والمتخصصين فى تحديد مدى اتساق الأداء على الاختبارات والمواقف والأنشطة، وإجراء مقارنات تحليلية بين الأطفال عبر هذه المواقف والأنشطة.
- الجمع بين أدوات قياس النشاط العقلى، وأدوات قياس الشخصية، حيث تساعد اختبارات الذكاء والتحصيل على تحديد اضطرابات الانتباه، وتساعد اختبارات الشخصية على تحديد اضطرابات السلوك ومشكلاته.
- عدم تقبل الأحكام أو التقييمات التى تصدر عن غير المتخصصين (ص:٤٢٦ - ٤٢٧).

الفتيات الموهوبات والمتفوقات:

يذكر جوزيف ووكر وزملاؤه (٢٠٠٣) أنه رغم عدم اختلاف مقدرات الذكور والإناث العقلية، فإنه توجد فروق هامة بينهما من حيث أدائهم، وعند ترشيحهم

للالتحاق ببرامج الموهوبين (ص:١٨٩) ويعود ذلك إلى عوامل متنوعة، ففى إطار التوقعات الاجتماعية والثقافية التقليدية سواء بشأن الأداء الدراسى أم الاختيار المهنى تهتم أسر كثيرة بأداء الفتيان الدراسى وتحصيلهم أكثر من اهتمامها بأداء الفتيات، وتشير بعض التقارير إلى أن العديد من الآباء يرون أن النجاح فى المدرسة عمومًا أهم بالنسبة للأولاد منه بالنسبة للبنات، وأنه عندما يعانى الأبناء من بعض المشكلات فإن الآباء يبحثون عن سبل المساعدة لأولادهم بشكل أسرع من البحث عنها لبناتهم (Feger & Prado, 1986: 141).

كما يؤدى التأكيد المتزايد خلال عملية التنشئة على الالتزام بالأدوار الجنسية المتعارف عليها، وكذلك تشجيع السلوكيات المناسبة للدور الجنسى الأنثوى التقليدى وتعظيمها إلى اضمحلال مواهب الفتيات، بل وتعمدهن فى أحايين كثيرة التمويه على استعداداتهن العالية، وإخفاء مواهبهن المتميزة وقمعها أو إنكارها، والحد من مستوى تحصيلهن الدراسى بحيث لا يتجاوز الإطار المتوقع للمستويات المقبولة اجتماعيًا منهن كفتيات، ومن وجوه ذلك تعمد إهمال واجباتهن المدرسية، والتقليل من اهتماماتهن الأكاديمية، وعدم استكمال إجاباتهن على الاختبارات حتى يتجنبن وصفهن بأنهن أكثر ذكاء من أقرانهن أو مختلفين عنهم (Noble et al. , 1999, Park,1989، ووكر وزملائه، ٢٠٠٣).

ويلاحظ أن بعض أنماط السلوك المرتبطة بالموهوبية والتفوق؛ كالمخاطرة والاستقلالية والتفرد، والاستطلاع والاكتشاف والتجريب، والتوكيدية والتنافس والإنجاز، لا تلقى تشجيعًا عادة عندما تصدر عن الفتيات- على العكس من الذكور- حيث تتزايد ضغوط الآباء والمعلمين عليهن- ولاسيما فى مطلع فترة المراهقة- للعمل على تطوير وتبنى أنماط سلوكية أخرى أكثر اتساقًا واتفاقًا مع متطلبات الدور النمطى الجنسى الأنثوى من مثل التزام الوداعة أو الهدوء والطاعة، والخضوع والمسايرة والتوافق الاجتماعى، والاعتمادية والاهتمام بالمظهر الشخصى الجمالى، وتجنب المنافسات التى ربما تفقدهن ود الآخرين واستحسانهم، وتجعلهن أقل جاذبية بالنسبة للذكور، ويسهم هذا الحث الاجتماعى على الامتثال وعلى التخلى

عن خصائص دافعية تعد ضرورية لتحرير طاقات الموهبة وتوجيهها فى إعاقة نمو الموهبة لدى الفتيات وانطفائها.

لقد وجد مكينون (1962) فى دراسته الشهيرة عن المبدعين المعماريين من خلال فحصه لخلفياتهم الأسرية أن عائلات هؤلاء المعماريين لم تتمسك بشدة بمعايير دور الجنس التقليدية المحددة بشكل ضيق للذكور على أنهم مجرد عائلون لأسرهم ومسئولون عنها، وللإناث على أنهم مجرد ربات بيوت، وأن غالبية أمهاتهم كانت لهن اهتمامات متعددة ويعملن بمهن مختلفة.

وعادة ما تخوض الفتاة الموهوبة صراعًا قويًا بين حاجتها للقبول الاجتماعى من قبل المحيطين بها والتوافق مع طبيعة الدور الأنثوى وتوقعات الآخرين من جانب، وتحقيق طموحاتها الأكاديمية والمهنية وتأكيد ذاتها من جانب آخر، ونظرًا لخوفها من فقدان المكانة ورفض الأقران لها فإنها غالبًا ما تحسم هذا الصراع بالتضحية بموهبتها وطموحها الأكاديمى وحاجتها للإنجاز من أجل الحصول على القبول الاجتماعى والاحتفاظ بمكانتها الاجتماعية بين الأقران.

ويشير لاس كمب وريلى (Luscombe & Riley, 2001) إلى أن **"الخوف من النجاح"** يعد أمرًا مميزًا للفتيات المراهقات الموهوبات عبر الثقافات المختلفة واللائى يعشن هذا الصراع بين التمسك بهويتهن الشخصية ومواهبهن وبين إلتزامهن بتوقعات الآخرين والسلوك المتطابق مع أدوارهن الجنسية التقليدية. وأنهن خشية الرفض الاجتماعى يؤثرن فى النهاية إخفاء مواهبهن ومقدرتهن المرتفعة على الإنجاز، والتخفف من إظهارهن لطموحاتهن الأكاديمية والمهنية.

ومن زاوية أخرى فإن **بعض المعلمين يمارسون أشكالًا من التمييز ضد الفتيات من بينها النظر إليهن على أنهن أقل كفاءة ومقدرة على التنافس والإنجاز، وعلى الوصول إلى مراكز مرموقة من الذكور، كما يحثون الذكور على الجدية والاجتهاد وبذل الجهد لإظهار مواهبهم وتفوقهم، بينما يمنحون الفتيات اهتمامًا وتشجيعًا أقل، وينطوى ذلك على توجيه ضمنى لأن تدرك الفتيات مقدراتهن بصورة أقل من**

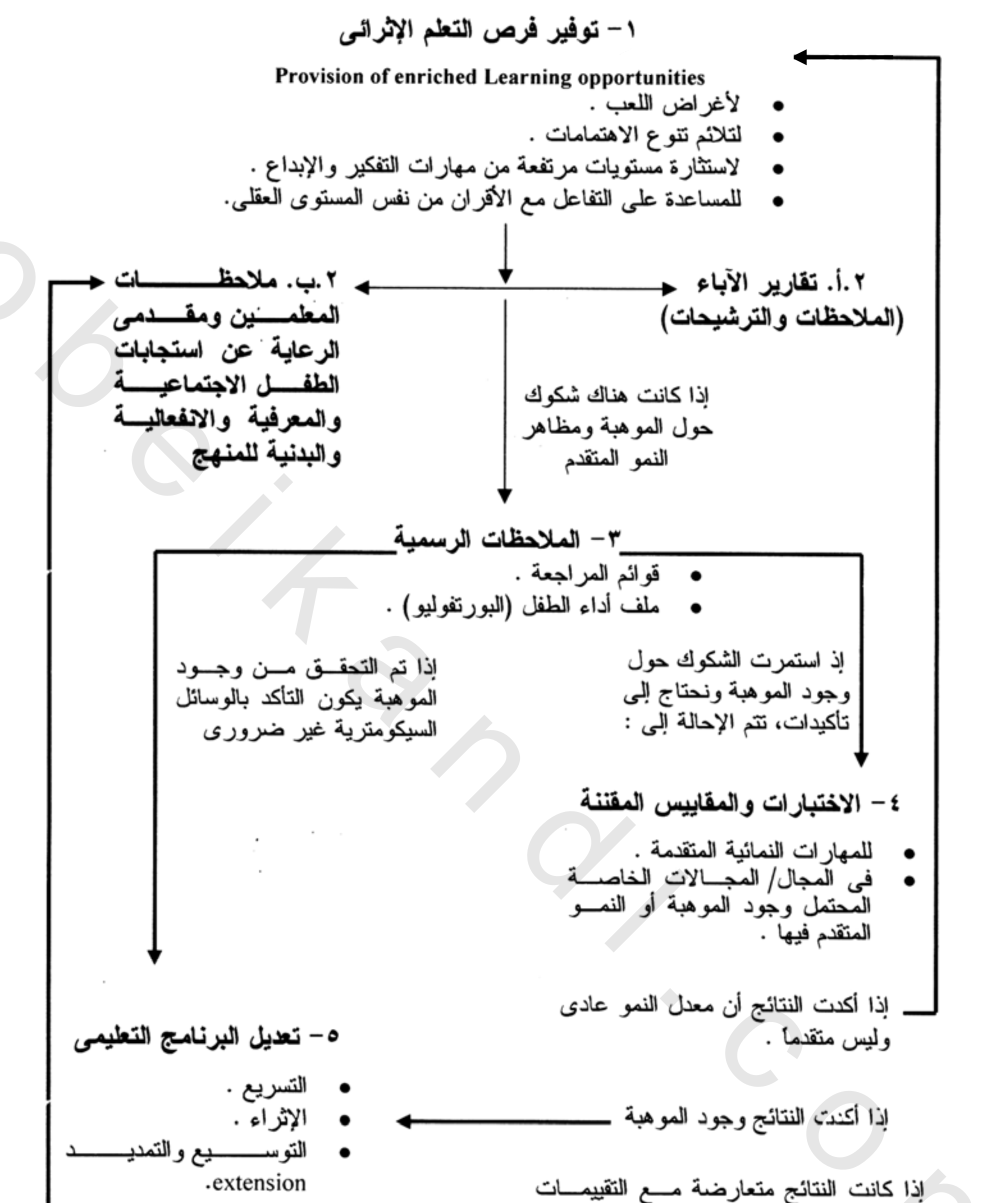
الذكور (Howard & Franks, 1995, Matthew, 1999) مما يؤثر بشكل سلبى على مفهومهن عن ذواتهن، وعلى مستوى أدائهن فى المجالات الأكاديمية، كما يؤدى ذلك كله إلى التناقص المستمر فى معدل نمو مواهبهن وانخفاض مستوى الاهتمام بها، والحد من طموحاتهن المهنية.

وقد أكدت نتائج بعض البحوث التى أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها حول المراهقات الموهوبات **أن تقدير البنات الموهوبات لذواتهن أقل من البنات العاديات، وأن هذا التقدير المنقوص للذات يزداد تدنيا مع تقدم العمر** الزمنى والصف الدراسى. (Leawood & Clunies,1995,Klein & Zehms,1996,Luscombe & Riley,2001,Silverman,2002) **وأن البنات الموهوبات أكثر شعورًا بالقلق والتوتر من الذكور الموهوبين، كما أنهن أقل منهم من حيث الرضا عن الحياة والشعور بالسعادة والاعتبار الإيجابى للذات(Tong & Yewchuck, 1996,Lewis & Knight, 2000).**

وتشير سيلفياريم (٢٠٠٣) إلى أن البنات يجب أن يتعلمن التنافس، وألا يتجنبن الخبرات التنافسية وإلا سوف توصد أمامهن أبواب المهن المختلفة، وأنه يجب تشجيعهن على الاهتمام بالرياضيات والعلوم، كما يجب أن يعاد توجيه التركيز على الجمال والرشاقة والمظهر الشخصى لدى الإناث إن كن ترين أنفسهن على أنهن أفرادًا أكثر من كونهن متلقيات لإعجاب البنين.

خامسًا : نموذج بورتر فى التعرف على الأطفال الموهوبين:

اقترحت لويس بورتر (Porter, 1999) نموذجًا لتقييم استعدادات الأطفال الصغار واحتياجاتهم (أنظر شكل٥-١) تضمن سلسلة متتابعة من الخطوات ضمن ما يعرف بمدخل الكشف عن طريق التزويد أو توفير الإمدادات Identification by Provision Approach، وأوضحت أنه يمكن لمقدمى الرعاية أو المعلمين من خلال منهج إثرائى تهيئة الفرصة أمام أطفالهم لإظهار مواهبهم وجوانب تفوقهم. والنموذج المقترح لا يبدأ بالطفل ذاته وإنما بالبرنامج التعليمى، كما أن البرنامج لا



شكل (٥-٢) نموذج بورتر المقترح للتعرف على استعدادات الطفل ونموه المتقدم
نقلًا عن (Porter, 1999: 104)

يعـدّل أو لايتغير استجابة لاكتشاف الموهبة ولكن اكتشاف الموهبـة وتحديدها يحدث عندما يـدرك القائمون علـى رعاية الطفل أو المعلمون الطرق والأساليب المتقدمة التى يستجيب بها الطفل ذاته للمنهج الدراسى المتاح. والمتطلب الأساسى لهذا النموذج هو التعاون – ولا سيما فى المرحلة الثانية منه- بين الآباء ومقدمى الرعاية أو المعلمين بهدف التعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلـى تدابير أو إمـدادات تعليمية خاصة **Special Provision**، أو إلى تقييمات أكثر عمقًا **Depth Assessment**، وخلال هذه المرحلة تستخدم الاختبارات والمقاييس بصورة مستمرة، كما تستخدم طرقًا كالملاحظة والبورتفوليو وقوائـم المراجعة.

أما فيما يخص الأطفال الذين لا يسهل الكشف عنهم وتعد حالاتهم النمائية محيّرة، أو أولئك الذين يحتاجون تقييمًا مقننا لأسباب معينة تتعلق بالانتقاء والتسكين فإنهم عادة ما يحالون إلى الإخصائى النفسى لتطبيق اختبارات معيارية عليهم، وكذلك الأطفال ذوى الحالات النمائية غير الواضحة ممن يظهرون نموا غير متسق أو متناغم **Dissonant** فى بعض المجالات، أو يعانون اضطرابات نمائية- كالأطفال الموهوبين ذوى الصعوبات الخاصة- وإحالة مثل هؤلاء الأطفال إلى الإخصائيين يقلل كثيرًا من احتمالات ما يطلق عليه بالرفض الزائف فى الكشف والتعرف على الموهوبين.

وتذكر بورتر أن الفائدة الأساسية لهذا النموذج تكمن فى عدم تجاهل الأطفال الموهوبين الذين لا يمكنهم إظهار مقدراتهم من خلال معاملات ذكاء مرتفعة على الاختبارات، كما أنه يتجنب إهمال الأطفال ذوى الخلفيات الثقافية المتباينة والمحرومين تعليميًا، وذوى صعوبات التعلم. وتفسّر درجات الاختبارات المقننة من خلال هذا النموذج بصورة مخففة أو معتدلة، حيث يعتمد التقييم أساسًا على معلومات الآباء والمعلمين وملاحظاتهم أكثر من اعتماده على نتائج الاختبارات، وفى حالة تباين المعلومات المستمدة من تلك المصادر فإنه يجب العمل على جمع المزيد من المعلومات باستخدام طرق متنوعة. وترى بورتر أن درجات اختبارات الذكاء قد تساعد فى التحقق من موهبة الطفل لكنها بمفردها لا تعد كافية للحكم على طفل ما بأنه غير موهوب.

ويؤكد النموذج المقترح على أن التركيز فى إجراءات التعرف ينبغى أن يكون على عملية التقييم وليس على الاختبارات، وعلى أن المعلومات المستمدة من عملية التقييم يمكن أن تستخدم وتصب مباشرة فى المنهج الدراسى، فالقائمين على التقييم هم أنفسهم المسئولين عن وضع البرامج، وطالما ميّز المعلمون الاستعدادات العالية لدى الطفل فبإمكانهم توفير المزيد من الفرص التعليمية المناسبة لها والتحديات المعرفية اللازمة لاستثارتها. (Porter,1999: 103 - 105).

الفصل السادس

الإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين

مدخل تاريخى

مشكلات الموهوبين والمتفوقين:

- مشكلات راجعة إلى سمات شخصية الموهوب وخصائصه.
- مشكلات مصدرها البيئة الأسرية.
- مشكلات مصدرها البيئة المدرسية.

الاحتياجات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

- احتياجات نفسية.
- احتياجات عقلية – معرفية وتعليمية.
- احتياجات اجتماعية.
- الموضوعات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين.
- سمات المرشد النفسى للموهوبين والمتفوقين.

الأهداف الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

- الأهداف الإرشادية العامة.
- الأهداف الإرشادية بالنسبة للطفل الموهوب والمتفوق ذاته.
- الأهداف الإرشادية فى مجال البيئة الأسرية.
- الأهداف الإرشادية فى مجال البيئة المدرسية.

الخدمات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

- خدمة المعلومات.
- خدمات التشخيص والتقييم.
- الخدمات الإرشادية.
- خدمات التسكين والمتابعة.

طرق الإرشاد والفنيات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين

نموذج برنامج إرشادى للموهوبين والمتفوقين:

- الهدف العام.
- الأهداف الفرعية.
- الأساليب والفنيات.
- التخطيط الزمنى.
- محتوى الجلسات.
- تقييم البرنامج.



الإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين

مدخل تاريخى:

تعد ليتاهولينجورث L.Hollingworth (١٨٨٦-١٩٣٩) المؤسسة والرائدة الأولى لمجال الإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين (Kerr,1990) وقد جمعت فى دراستها المبكرة (1923) التى واكبت دراسة تيرمان (1921) بين الاهتمامات التربوية والكلينيكية جنبًا إلى جنب، حيث أدركت أن تهيئة الفرص التربوية المناسبة والمتحدية لاستعدادات النشء تعد أحد المحددات الأساسية لنمو مواهبهم وإزدهارها وإرتفاع مستوى إنجازهم، فعنيت بتصميم البرامج التعليمية الخاصة لفصول الأطفال الموهوبين التجريبية التى أنشأتها أعوام ١٩٢٢ و١٩٣٤ وشاركت بالتدريس فيها، **واستخدمت طرقًا وأساليب تعد بمثابة الأساس لما يطلق عليه اليوم بالتفريد Individualization أو التسريع Acceleration والإثراء Enrichment وضغط المنهج أو اختصاره Compacting والتعمق المعرفى Telescoping والدراسة المستقلة Independent Study ومشروعات المجموعات الصغيرة Smal Group Projects وغيرها.**

وتضمنت البرامج التى طوّرتها منهجًا يتحدى استعدادات التلاميذ الموهوبين والمتفوقين ويستثير دافعيتهم للعمل الجاد، ودراسة التاريخ وتطور الحضارة، واللغات والأدب، والدراسات البينية، وتعليمهم كيفية التعامل مع الحماقات

والسخافات التى تصدر عن الآخرين بصبر وتسامح، وتدريبهم على فن الحوار وآداب المناقشة، والتوازن بين الصراحة واللباقة،والعلاج بالقراءة Bibliotherapy من خلال تعريضهم لمجموعة من سير حياة المتفوقين والمبدعين الذين بذلوا جهدًا مضنيًا، وقدموا إسهامات رفيعة لمجتمعاتهم.

كما عنيت فى الوقت ذاته بالكشف عن الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية للأطفال الموهوبين ومشكلاتهم النمائية، وعن العوامل التى قد تؤدى إلى اضطرابهم وصعوبة توافقهم وعلاجها. وكشفت الغطاء عما يعانونه من صعوبات فى الاتصال والتفاعل الاجتماعى، ومشاعر وحدة وعزلة، وعما يثيرونه من تساؤلات محِّيرة عن الخَلق وأصل الإنسان، والقضاء والقدر والموت، والخير والشر والعدالة، وغيرها من القضايا الفلسفية العميقة، وما يتمتعون به من نضوج أخلاقى مبكر، واحتياجاتهم إلى التعمق والدقة والتحديد. وألمحت ليندا سيلفرمان عن عمق تعاطف هولينجورث مع أطفالها الموهوبين وإحساسها بهم بقولها "لقد ركزت على مدلولات كلماتهم لتسبر أغوارهم، وتكشف عن مكنون خبراتهم ومشاعرهم مثلما ينصت عالم الأحياء البحرية لأغنيات الحيتان أملاً فى فك شفرتها، واكتشاف معانيها الخفية". (Silverman,1993 "A": 632)

وقامت هولينجورث بتدريس أول مقرر فى سيكولوجية الموهبة وذلك بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا ١٩٢٢/ ١٩٢٣، كما ألفت أول كتاب مرجعى بعنوان "الأطفال الموهوبين: طبيعتهم ورعايتهم" *. كما طوّرت أول برنامج شامل للتربية الانفعالية لتلبية الاحتياجات الانفعالية للأطفال الموهوبين ومساعدتهم على التعامل مع عدد من القضايا والمشكلات الخاصة Special Perplexities فى حياتهم والتى اكتشفتها من دراساتها عليهم. وقد أجملتها سيلفرمان فيما يلى:

- **أن يجد الموهوب فى مدرسته مهاما مثيرة لاهتماماته ومتحديه لاستعداداته.**
- **أن يتوافق مع زملاء الفصل.**

---

* Gifted Children: Their Nature and Nurture, 1926.

- **أن يتمكن من اللعب مع الأطفال الآخرين.**
- **ألا يصبح معتزلًا Hermits (منصرفًا عن الأخرين).**
- **أن يطوّر مقدراته القيادية.**
- **ألا يكون سلبيًا تجاه السلطة.**
- **أن يتعلم كيف يعانى مما يبهجه Suffer Fools Gladly.**
- **أن يتجنب تكوين عادات خداعية وتزييفية.**
- **أن يساير القواعد ويتوافق مع التوقعات.**
- **أن يتفهم أصله ويتقبل قدره ونصيبه منذ مرحلة مبكرة.**
- **أن تتعامل الفتاة مع المشكلات الخاصة الناجمة عن كونها موهوبة.**

(Silverman, 1993 "A": 633)

وقد شهدت فترة الأربعينات حتى الستينات من القرن العشرين جهودًا مهنية ضئيلة فى مجال الاهتمام بالمشكلات الانفعالية والاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وكانت معظمها جهودًا فردية تضمنت ما كتبه بعض الباحثين عن سيكولوجية الأطفال الموهوبين والمتفوقين وخصائصهم السلوكية وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والصعوبات التى يواجهونها فى حياتهم والآثار السلبية لها على مستوى توافقهم وصحتهم النفسية، ومن أمثلة هؤلاء الباحثين ويتى (Witty, 1940, 1951)، سترانج (Strang 1951, 1960)، وتضمنت أيضًا جهودًا أخرى مختلفة وجهت نحو توفير الرعاية الإرشادية النفسية للموهوبين والمتفوقين، ومن أمثلتها **جهود جون روثينى John Rothney الذى أسس معمل التوجيه والإرشاد للطلاب المتميزين بجامعة ويسكونسن Wisconsin عام ١٩٥٧ والذى ظل المركز الرئيس لإرشاد هؤلاء الطلاب فى الولايات المتحدة كلها خلال فترة الستينيات والسبعينيات من هذا القرن وقد سمى مؤخرًا معهد توجيه الطلاب المتفوقين * (GIFTS)، وجهود جون جوان John Gowan الذى أسس العديد من الفصول**

* Guidance Institute for Talented Students.

الصيفية للطلاب الموهوبين والمبدعين خلال فترة الستينيات ودرب العديد من المرشدين النفسيين على التعامل مع الطلاب الموهوبين وتفهم حاجاتهم المعرفية والنفسية الاجتماعية، وبذل جهودًا كثيرة فى تحسين نوعية الخدمات الإرشادية التى تقدم لهم. وقد تحول اهتمام المجتمع الأمريكى فى نهاية الستينات وخلال السبعينات نحو فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة، والفئات المهمشة كالأقليات والنساء، وانصرف اهتمام التربويين والباحثين نحو تلك الفئات أيضًا، وتضاءل اهتمـام المرشد النفسى بالموهوبين والمتفوقين (Myers & Pace, 1986: 548).

وتعد ثمانينيات القرن العشرين هى البداية الحقيقية لتفعيل ذلك الاهتمام بالنمو النفسى الاجتماعى للموهوبين والمتفوقين بصورة حقيقية ففى عام ١٩٨١ تحول اهتمام المجتمع الأمريكى بأسره نحو الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين،وذلك بعدما انتحر طالب يدعى دالاس إيجبرت Dallas Egbert وهو من الطلاب فائقى القدرات وكان آنذاك فى السابعة عشرة من عمره، وقد أدى هذا الحدث والذى لم يكن الوحيد من نوعه إلى موجة من الاهتمام والجهود التى بذلها العديد من الباحثين،وكان أولها **تأسيس جيمس ويب J.T.Webb لبرنامج دعم ومساندة الاحتياجات العاطفية والانفعالية للموهوبين** * **(SENG) بجامعة ولاية رايت،والتى استمرت فى تقديم الخدمات الإرشادية التى هدفت إلى تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين، ونشر ويب وتولان وميكستروث Webb, Tolan & Meckstroth عام ١٩٨٢ كتابًا بعنـوان "توجيه الطفل الموهوب" "Guiding the Gifted Child"** ركزا فيه على الصعوبات النمائية النفسية والاجتماعية التى تواجه الطفل الموهوب والمتفوق ومـاقد يخلقه وجوده داخل الأسرة من صعوبات تستوجب التدخل من قبل المتخصصين لتوفير الرعاية النفسية، وعلى جانب آخر تناول جيمس ديليسلى James Delisle بجامعة ولاية كنت Kent بالدراسة المستفيضة للإكتئاب الذى يصيب الموهوب والمتفوق وأهم أسبابه والعلاقة بين محاولات الانتحار التى يقوم بها

* Supporting the Emotional Needs of Gifted Program.

المراهق الموهوب والمتفوق وما يعانيه من ضغوط، كما تناول أهم الاستراتيجيات الإرشادية التى تهدف إلى منع تلك المحاولات (Seegers, 1991: 52-54).

وفى عام ١٩٨٢ **أسست باربارا كير Barbara-Kerr معمل توجيه الموهوبين والمتفوقين Guidance Laboratory for Gifted & Talented بجامعة نبراسكا-لنكولن Nebraska- Lincoln** والذى هدف إلى توفير التدريب اللازم للمرشد النفسى الذى يعمل فى مجال الموهبة والتفوق، وتقديم الخدمات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين، والتى تتنوع فتشمل الإرشاد الفردى وورش العمل والإرشاد الجماعى، وتلا ذلك **إنشاء مركز تنمية الطفل الموهوب الذى أسسته لندا سيلفرمان بدنفر بكولورادو Denver, Colorado. وفى عام ١٩٨٨ أسست جامعة أيوا Iowa مركز كونى بيلن القومى الشامل لتعليم الموهوبين The Comprehensive Connie Belin National Center for Gifted والذى رأسه نيكولاس كولانجيلو Nicholas Colangelo**، واهتم بالإرشاد المهنى للموهوبين والمتفوقين، واستخدمت فيه العديد من الأساليب والاستراتيجيات الإرشادية التى هدفت لمساعدتهم فى مواجهة مشكلاتهم المختلفة وتنمية مفهوم إيجابى عن ذواتهم. (Colangelo,2003: 374).

ومنذ بداية التسعينيات من القرن العشرين تتابعت الجهود وتلاحقت، فقد نشر عدة باحثين كتبًا تناولت النمو الانفعالى والاجتماعى للطلاب الموهوبين والمتفوقين ودور الإرشاد النفسى فى تهيئة الظروف المناسبة لنموهم نموا سويا وتحقيق توافقهم الشخصى والاجتماعى والدراسى، ومن أمثلة تلك الكتب: **"الدليل فى إرشاد الموهوبين والمتفوقين" لباربارا كير (١٩٩١)، "إرشاد الموهوب والمتفوق" للندا سيلفرمان (١٩٩٣)، كما تزايد الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات التى تناولت المشكلات النفسية والاجتماعية المختلفة التى يعانى منها الموهوب والمتفوق** والتى أسفرت عن تراكم البيانات والمعلومات حول العديد من القضايا كالتأخر الدراسى،والتفريط التحصيلى، والكمالية، والاكتئاب، والانتحار، والتسرب من

المدرسة، والعلاقات بالأقران، والسلوك الجانح، ومشكلات الاختيار المهنى، وغيرها من القضايا والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين. وأفردت العديد من الدوريات المتخصصة فى مجال الموهبة والتفوق من **مثل "مجلة الطفل الموهوب ربع السنوية" "The Gifted Child Quarterly"، "مجلة تعليم الموهوب""Journal for the Education of the Gifted"، "مجلة مدرسة روبير" "Roeper Review"** المساحات الكبيرة للمقالات النظرية والبحوث الميدانية التى تتناول الجوانب النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالموهبة والتفوق. ولعل التوجه نحو تقديم الخدمات الإرشادية للوالدين ولأسرة الموهوب والمتفوق يعد من ملامح التطور التى طرأت على مجال إرشاد الموهوبين والمتفوقين والذى اهتمت به الكثير من المراكز الإرشادية فى الآونة الأخيرة.

مشكلات الموهوبين والمتفوقين:

كان الاعتقاد السائد أن الموهوب يستطيع أن يشق طريقه بنفسه دون الحاجة إلى توجيه ورعاية واهتمام كونه يستطيع أن يتغلب على مشاكله ويجتاز المواقف الصعبة التى يمر بها لأنه موهوب، بيد أن الدراسات الحديثة أثبتت أن ربع الطلبة المتسربين الذين لم يكملوا دراستهم الثانوية تزيد نسبة ذكائهم على ١٣٥ درجة، وأن عددًا منهم يعانى من مشكلات نفسية وتربوية واجتماعية قد يصل بعضها إلى حد الاكتئاب والانتحار. (وصال محمد الدورى، ٢٠٠٦)

ويخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين والمتفوقين ليسوا فى حاجة إلى خدمات توجيهية وإرشادية نظرًا لكونهم أذكياء أو مبدعين، أو لأنهم قادرين طبيعيًا على التعلم والنجاح بمفردهم من دون رعاية خاصة، أو أن بإمكانهم حل ما يعترضهم من مشكلات بأنفسهم ودون مساعدة من أحد. فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات – كما سبقت الإشارة – أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات فى بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرّض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط،

وإنما تهدد أمنهم النفسى أيضًا، وتولّد داخلهم الصراع والتوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تنحرف باستعدادتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مسارًا عكسيًا له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء.

وقد أوضح بول ويتى Witty (١٩٥٨) منذ فترة مبكرة أن كل من أتيحت له فرصة معايشة الأطفال الموهوبين والعمل معهم يدرك أنهم مع ما يتمتعون به من مواهب ممتازة "قلما يجدون الحياة سهلة ومفروشة بالأزهار والرياحين، فهم يتعرضون لمعظم المشاكل التى يتعرض لها الأطفال عامة أثناء نموهم، ولكنهم بالإضافة إلى هذا يواجهون أنواعًا أخرى من المتاعب الخاصة التى لا يواجهها الطفل العادى، ولايرجع معظم هذه المتاعب الخاصة إلى امتياز أو عبقرية الطفل بقدر ما يرجع إلى موقف الآخرين منه واستجابتهم لمواهبه" (ص: ٤١).

وأكدت لويس بورتر (Porter,1999) أن حدة تأثير هذه المتاعب والمشكلات فى حياة الأطفال الموهوبين أعلى وأشد منها بالنسبة لأقرانهم العاديين،وأنه بالرغم مما يتمتع به الموهوبون من استعدادات ومهارات،وطاقات عقلية ممتازة يمكنهم توظيفها فى تلبية احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية،وفى التعامل مع الضغوط التى يتعرضون لها، فإنهم بحاجة ماسة إلى خدمات إرشادية خاصة تساعدهم فى التغلب على مشكلاتهم، وعلى مواجهة الضغوط المختلفة، وتعينهم على التوافق والتمتع بمستوى عال من الصحة النفسية السليمة.

وترجع بعض المشكلات التى يعانى منها الموهوبون والمتفوقون إلى خصائصهم وسماتهم أنفسهم؛ كالحساسية المفرطة وقوة المشاعر والعواطف، والنزعة الكمالية، والنمو اللامتزامن أو غير المتوازن وغيرها. كما يعود بعضها الآخر إلى عوامل أخرى بيئية أسرية ومدرسية سبقت الإشارة إلى نماذج منها فى معرض الحديث عن العوامل الوسيطة المسهمة فى نمو الموهبة ضمن عرضنا للنموذج الذى اقترحناه للأداء الإنسانى الفائق بالفصل الثالث من هذا الكتاب، وفيما يلى عرض لبعض هذه المشكلات:

أ- مشكلات مصدرها إلى سمات وخصائص شخصية الموهوب والمتفوق:

- ☐ **الشعور بالاختلاف، والعزلة عن الآخرين، وصعوبة تكوين علاقات مشبعة وصداقات مع الأقران، وتصنع التوسّط أو العادية:**

قد تشكل موهبة الطفل وطاقاته المتميزة عقبة تعوق توافقه الاجتماعى وتحول دون عقد علاقات جيدة وصداقات مع الآخرين، وتعرّضه للتجاهل والنبذ من قبل أقرانه ومن ثم الشعور بالوحدة النفسية، فهو يتمتع بمستوى رفيع من حيث النمو العقلى واللغوى،ولديه اهتمامات متنوعة، وحصيلة واسعة من المفردات والمعلومات.

ويفوق الموهوب فى كل ذلك مستوى أقرانه ممن هم فى مثل عمره الزمنى والذين يتطلع إلى رفقتهم وصحبتهم كطفل، ويتشابه فى ذات الوقت مع الناضجين البالغين ممن هم أكبر منه سنًا، مما يعرّضه لمخاطر الصراع بين حاجته الماسة إلى أقران من مثل عمره الزمنى يقاسمهم الصداقة الحميمة والشعور بالسعادة واللعب كطفل، لكنهم لا يشاطرونه الاهتمامات المتنوعة، ويضيقون بأفكاره غير العادية ولايتمتعون بمثل مواهبه العقلية، وبين احتياجه إلى ناضجين كبار يشاركونه اهتماماته ونموه العقلى المتقدم، لكنهم يغفلون احتياجاته العاطفية الطفولية أو ينظرون إليه كطفل صغير.

ويشعر الطفل الموهوب بالاختلاف والتميز عن أقرانه، فاستعداداته الرفيعة ومهاراته المتقدمة تثير لديهم بعض الحزازات وربما مشاعر الغيرة والحسد، وهم يضغطون عليه من أجل مسايرتهم، وربما تجاهلوه أو نبذوه وسخروا منه بإطلاق بعض الألقاب على سبيل التهكم من قبيل "الفيلسوف" و"المخ الكبير" و"الملسن، ومن الألقاب المتداولة بين مراهقينا فى هذا الشأن لقب "محراث" أو "موس" أو "سوسة كتب" Book Worm.

ويستخدم الموهوبون استراتيجيات وأساليب توافقية مختلفة فى التعامل مع مشكلة تكوين علاقات مع الأقران، فبعض الموهوبين يختار أن يكون وحيدًا، ويؤثر الانسحاب والعزلة، والهروب إلى عالمه الخاص منشغلًا باهتماماته الفنية أو العلمية

أو القرائية أو الموسيقية مستغنيا بها عن علاقات مملة مع الأقران، وبعضهم قد ينزع إلى عقلنة أو "منطقة" مشاعره وإعادة بنائه المعرفى بشكل يرضى ذاته منكرًا مشاعر الأسى والقلق التى يعانيها من جراء رفض الأقران ونبذهم له.

وربما لجأ بعض الموهوبين إلى تصنُّع التوسط أو العادية فى الأداء- أو حتى الغباء- وتعمد إخفاء مواهبه، وإنكار مقدراته العالية، فيميل إلى الإنجاز أو الأداء بأقل مما تسمح به هذه المقدرات، ويدَّعى عدم استطاعته الإجابة عن الأسئلة التى يطرحها المعلم، ويتخلف فى واجباته المدرسية التماسًا لتقبل الأقران له ورضاهم عنه، فتبدو الفجوة حينئذ واسعة بين مستوى طاقاته الحقيقية Potential وإنجازه الفعلى Actual Achievement، حيث يعد التفريط التحصيلى أحد أساليب التوافق اللاسوية التى يستخدمها الموهوبون. كما يستخدم بعض الموهوبين ما يتمتعون به من حس دعابة وبشكل لاذع فى دفع الألم النفسى الناجم عن رفض الأقران له وسخريتهم منه، وفى التقليل من الآثار السلبية لذلك على تقديره واعتباره لذاته.

- **النزعة الكمالية، والتوقعات العالية التى يضعها الموهوب لنفسه وما يترتب عليها من ضغوط وقلق وخوف زائد من الفشل، وتجنب مواجهة الضغوط Copout ومماطلة وتلكؤ Procrastination، وحساسية للنقد:**

الموهوبون والمتفوقون مدفوعون داخليًا وحريصون على تحقيق مستويات فائقة من الإنجاز، وقد سبقت الإشارة فى الفصل الرابع من هذا الكتاب إلى أن النزعة الكمالية أو المثالية قد تشكل عقبة أمام تقدمهم ونجاحهم فى حياتهم الدراسية والمهنية. ويرى هاماشيك Hamacheck أن الكماليين الأسوياء أو أولئك الذين يدركون حدود إمكاناتهم، ويتقبلون نقاط ضعفهم، ويضعون لأنفسهم أهدافًا واقعية مناسبة، ويتقبلون أخطاءهم ويتفهمون أنها جزء من عملية التعلم، ويشعرون بالرضا عن أنفسهم عندما يبذلون قصارى جهدهم بصرف النظر عن كون إنجازهم مثاليًا أو "كاملًا" يكونون أكثر استمتاعًا بعملهم وشعورًا بالسعادة.

أما الكماليون العصابيون أو أولئك الذين يطالبون ذواتهم بتحقيق توقعات عالية جدًا أو مثالية، وبلوغ أهداف مستحيلة تفوق مقدراتهم، فإن ذلك يقودهم إلى الشعور المستمر بالفشل وربما العجز وعدم الرضا عن أنفسهم، ومن ثم انخفاض تقدير الذات لديهم والشعور بالقلق والإحباط. وقد ينزع بعض الموهوبين والمتفوقين نتيجة لذلك إلى استخدام استراتيجيات غير مناسبة من مثل تجنب مواجهة الضغوط Copout أو التقليل منها، والتى تتمثل فى مجموعة من السلوكيات؛ كالمماطلة والتلكؤ Procrastination، والميل إلى بذل القليل من الجهد فى نهاية الوقت المطلوب فيه إنجاز المهمة المكلفين بها، وتجنب المخاطرة، وتفضيل المقررات والأنشطة مضمونة النجاح، والأقل تحديًا واحتياجًا لبذل الجهد نظرًا لخوفهم المَرَضى من الفشل وحساسيتهم العالية للنقد. وربما فَضّل لعب دور المهرّج داخل الفصل لجذب انتباه الآخرين والحصول على القبول الاجتماعى منهم عن طريق أنماط سلوكية بعيدة تمامًا عن الإنجاز الأكاديمى. (Kaplan & Geoffroy,1993, Lecicero & Ashby, 2000:182-183, Parker, 2000:174-175, Schuler, 2000: 187-188)

ويسهم الآباء فى كثير من الحالات فى تعميق توجه أبنائهم الموهوبين ونزعتهم الكمالية عندما يحثونهم باستمرار على الأداء الرفيع،ويدفعونهم دفعًا وبشتى الطرق إلى الإتقان الكامل،وقد يشدَّدون على ألا يكون الإنجاز المثالى للأبناء فى المجال الذى يتميزون فيه فحسب وإنما فى سائر المجالات،مما يعرّض هؤلاء الأبناء لضغوط مستمرة، ويولّد لديهم خوفًا متزايدًا من الفشل نتيجة شعورهم بعدم كفاية مقدراتهم لبلوغ مستوى الكمال فى عملهم، ولا يخفى أن هذا التشديد وبشكل متزايد على التفوق من قبل بعض الآباء وتحميل أبناءهم مالا طاقة لهم به ربما ينطوى على رغبة دفينة فى أن يحقق الأبناء ما فشل هؤلاء الآباء فى تحقيقه من مستويات إنجاز رفيعة خلال طفولتهم وسنى دراستهم وفى حياتهم المهنية.

ويشير بعض الباحثين (Mahoney,1995) إلى أن النزعة الكمالية تعد سببًا رئيسًا

فى انتحار بعض الموهوبين والمتفوقين ولاسيما المراهقين الذين يساوون بين قيمتهم كأشخاص وبين تحقيق معدل أداء "كامل" أو "مثالى"، وبالتالى فإن خبرة الفشل بالنسبة لهم تعد بمثابة جرح لايندمل يؤذى كبرياءهم وينتقص من اعتبارهم لذواتهم.

□ **الإحباطات والضغوط النفسية الناجمة عن التباين الشديد فى مظاهر النمو:**

يبدو الطفل العادى متسقًا أو متوافقًا من حيث معدل النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى طبقًا لعمره الزمنى، بينما نجد جوانب نمو الطفل الموهوب- على العكس من ذلك – تمضى بمعدلات متفاوتة السرعة، حيث يبدو كما لو كان نسيجًا خاصًا يجمع بين مراحل نمائية متباينة وأعمار مختلفة. فمهاراته الحركية- مثلًا- وكيفية تناوله ومعالجته للمواد والخامات، وطريقة حنوه على دميته ربما تتفق ومستوى عمره الزمنى، لكن مستوى قراءاته وحصيلة معلوماته، وطريقة تفكيره قد تكون أكبر من ذلك، وقد يكون خياله جامحًا يقوده إلى أفكار ورؤى يتطلع إلى تحقيقها واقعيًا لكن مقدراته الجسمية ونفوذه المحدود يُعجزه عن ذلك.

ويولد هذا النسيج غير المتجانس أو ذلك التباين فى مظاهر النمو لدى الطفل الموهوب وما يترتب عليه من أنماط سلوكية شعورًا بالقلق والإحباط-وربما التمزق- كما يسهم فى خلق صعوبات توافقية مع الآخرين فضلًا عن أنه يصيب الآباء والمعلمين بالارتباك حينما يتعاملون معه. وتشير نانسى روبنسون (Robinson, 1996:132) إلى أن هذه المشكلة تبدو أكثر تعقيدًا عندما تكون الظروف البيئية المحيطة بالطفل الموهوب، وطريقة تعامل الآباء والمعلمين معه قائمة على أساس عمره الزمنى فقط، ولاتتسق مع نمط النمو غير المتزامن الذى يميزه عن غيره من الأطفال العاديين. ويقتضى التعامل مع هذه المشكلة فهم المحيطين بالطفل الموهوب لجميع جوانب شخصيته واحتياجاته المختلفة وليس التركيز على جانب التميز فيه، وتقديم المساندة والدعم النفسى اللازم لمساعدته على التخلص مما يعانيه من قلق وإحباط.

□ عدم تفهم المحيطين بالموهوبين والمتفوقين لدوافعهم واحتياجاتهم، والشعور بالذنب واهتزاز مفهوم الذات:

يتمتع الموهوبون والمتفوقون بطاقات غير محدودة وحيوية فائقة Very Energetic ومستوى وفير من النشاط، ولديهم دوافع قوية للتعلم والعمل Highly Motivated، وهم قادرون على الانهماك والانغماس فى العمل لفترات طويلة وقد لايحتاجون سوى إلى ساعات محدودة من النوم، كما يتمتعون بيقظة عقلية وفضول متزايد، وشغف بالاستطلاع والاستكشاف والتجريب.

وغالبًا ما يخلق فضول الأطفال الموهوبين والمتفوقين وحركتهم الدؤوبة وتساؤلاتهم المستمرة حالة من الارتباك وعدم الارتياح لدى المتعاملين معهم ويسبب لهم المتاعب،وربما نظروا إلى هؤلاء الأطفال– نتيجة لذلك– على أنهم عابثون غير منضبطين وفوضويون، ومثيرون للمتاعب أو ينقصهم التركيز وأنه يجب ردعهم وتعليمهم كيف يتصرفون ويسلكون على شاكلة بقية الأطفال، مما يؤثر سلبيًا على ذواتهم ويشعرهم بالتعاسة والذنب. ويزداد الطين بلة عندما يلتبس الأمر على البعض من الآباء والمعلمين فيخلطون بين تلك الطاقة والحيوية لدى الطفل الموهوب، واضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى بعض الأطفال المضطربين، مما يترتب عليه انشغالهم بجانب الاضطراب فى السلوك والبحث عن علاجه بدلًا من الاهتمام بجوانب موهبة الطفل والبحث عن سبل تنميتها.

وتتطلب هذه المشكلة تفهم المحيطين بالطفل الموهوب لدوافعه القوية الداخلية للعمل والنشاط، وإشباعها بدلًا من كفها وإحباطها، وتهيئة الأنشطة التى تستحث اهتماماته وتستوعب طاقاته، وتتيح له إظهارها والتعبير عنها.

□ الشعور بالسأم والملل من المهام الروتينية، وعدم الاكتراث بالأعراف والنظم المقيدة لحرياتهم:

يعانى الموهوبون والمتفوقون من الشعور بالسأم والضيق داخل بيوتهم وفصولهم من أداء المهام والتكليفات الروتينية والبسيطة التى ينفرون منها عادة، فهم

يستمتعون أكثر بالمهام الصعبة والمعقدة التى تتحدى استعداداتهم، والتى تكفل لهم قدرًا عاليًا من الحرية والاستقلالية فى التفكير والعمل. كما يشعرون بالضجر والملل خلال العملية التعليمية المعتادة لأنهم يتعلمون بسرعة أكبر من أقرانهم، ولديهم المقدرة على تجاوز الخطوات المعتادة فى تسلسل التفكير العادى، وعلى القفز إلى معالجة التفصيلات الدقيقة للموضوع المطروح، والتفكير فيما وراء الأشياء قبل أن يكمل معظم أقرانهم الإلمام بالقواعد التى يعدها المعلم جزءًا أساسيًا يجب إتقانه قبل الانتقال إلى هذه التفصيلات.

وغالبًا ما ينجزون أعمالهم المدرسية فى نصف الوقت وربما أقل من ذلك، لذا... فهم يشعرون بوطأة الانتظار والسأم والملل عندما يجبرهم المعلم على التقيد بما يعمله الآخرون من الطلاب المتوسطين، ولا يستثمر سرعاتهم الخاصة فى التعلم فيضيع جزء كبير من وقتهم من دون استثمار، ونتيجة لذلك فإنهم قد يشغلون وقتهم فى أعمال تافهة أو مسيئة للآخرين، أو يستغرقون فى السرحان وأحلام اليقظة.

وتصوّر القصيدة التالية لفتاة موهوبة عمرها تسعة أعوام شعورها بالملل والإحباط جراء بقائها داخل الفصل تدرس أشياء تعرفها مسبقًا:

"يا للملل من الجلوس والاستماع
لحشوٍ من المعلومات نعرفه مسبقًا
أما زال علينا أن نجلس للاستماع مرارا وتكرارا
إلى كل شئ عرفناه من قبل
يا للملل.. يا للملل.. يا للملل
أشعر أحيانًا بأنه إذا ما قمنا بقراءة صفحة أخرى
فإن رأسى سوف ينفجر من الملل
وأتمنى لو أمضى مسرعة الخطى قدما إلى خارج الفصل"

(Kirk & Gallagher and Anastsiow,1997: 137)

كما يلاحظ أن الموهوبين أقل اكتراثًا بالأعراف، وانصياعا للتعليمات الصارمة

والنظم الجامدة، ويقاومون ما يفرض عليهم من نظم تقيد حرياتهم، أو من تدخلات الآخرين فى أعمالهم وشئونهم. **وتتضاعف مشكلاتهم فى هذا الصدد عندما يعنى المعلم بالضبط والربط داخل غرفة الصف أكثر من إتاحة قدر من المرونة والحرية لتلاميذه، وبفرض المسايرة والاتباعية أكثر من تشجيع الاختلاف والابتداعية، وبالاعتناء بالاحتياجات الجماعية (للتلاميذ كمجموعة) أكثر من الاعتناء بالاحتياجات الفردية (المجموعة كأفراد)، وبتكريس اهتمامه على التلاميذ المتوسطين من دون الموهوبين والمتفوقين.**

- □ **مشاعر الهم والتشاؤم والاكتئاب الناجمة عن حساسيتهم غير العادية تجاه مشكلات المجتمع والعالم، والشعور بالمسئولية الأخلاقية نحو الآخرين، وبالعجز عن التأثير والتحكم فيما يجرى حولهم من أحداث صارمة:**

يتمتع الأطفال الموهوبين والمتفوقين بمستوى متقدم من النمو العقلى واللغوى، وبالحساسية المرهفة وقوة المشاعر والعواطف، ولديهم نظام قيمى وأخلاقى يطوّرونه مبكرًا، فهم يتبنون مُثلا ومبادئ رفيعة، وينفتحون على تجارب الآخرين ويعايشون معاناتهم ويتعاطفون معهم، وينغمسون بعمق فى المعانى والدلالات، ويفكرون كما لو كانوا ناضجين فى قضايا عميقة، وفيما يجرى حولهم من أحداث، وفيما يتهدد العالم من مخاطر ومشكلات، ويشعرن بالمسئولية الأخلاقية تجاه تغيير العالم إلى الأفضل، ويتساءلون كثيرًا عن جدوى النظم والقوانين القائمة، ويحسون بالتناقض وعدم الاتساق بين المبادئ والمثاليات من جانب والواقع أو السلوك من جانب آخر.

ويشعرون أيضًا بالعجز عن التأثير والتحكم فيما حولهم– كأطفال– وعن تحمل التناقضات فى الواقع الذى يعيشونه بحكم تكوينهم النفسى وعدم نضوجهم الانفعالى مما يصيبهم بالحيرة والهم والحزن، والتشاؤم والقلق وربما المشاعر الاكتئابية.

وتستعرض ليندا سيلفرمان (Silverman, 1993 "A") أمثلة لبعض أفكار ومشاعر الأطفال الموهوبين ممن تعاملت معهم عن قرب، وتقتطف تأكيدًا لذلك بعضًا من استجابات طفل موهوب فى العاشرة من عمره على اختبار إسقاطى

لتكملة الجمل حيث يقول "**أحلم... بعالم أفضل يسوده الحب والعطف والرعاية، أتمنى لو أننى..... أمتلك المقدرة على جعل العالم أكثر أمنًا وحبًا للسلام، إن ما يشعرنى بالحزن حقًا.... هو أن الناس قد أصبحوا لا يهتمون بمشاعر بعضهم البعض، إننى قلق بشأن.... ما يمكن أن يؤول إليه مصير العالم لو لم يكف الناس والدول عن مقاتلة بعضهم البعض**"

كما تجسّد ليندا سيلفرمان مشاعر اهتمام الطفل الموهوب بالآخرين وتعاطفه معهم، وحرصه الشديد على سيادة معايير الإنصاف والعدالة والمساواة بين الناس، من خلال الوصف التالى الذى يقدمه أحد الآباء لطفله الموهوب فى عمر الرابعة حيث يقول "**إنه طفل لطيف المعشر، ودود ومهذب بشكل شديد، لم أره قط يضرب أحدًا أو يدفعه أو حتى يؤذى مشاعره، ولقد حاولت مرارًا أن أرشده إلى أنه ليس لطيفًا أن يترك أخاه الأصغر يدفعه أو يضربه... إنه محب للآخرين شديد الحرص عليهم، وهو شغوف بالألعاب المعقدة، وكثيرًا ما يبحث عمن هم أكبر منه سنًا ليلعب معهم، وحينما يشاركهم اللعب يكون متعاونًا بدرجة كبيرة، ويرشدهم إلى أفضل السبل إلى الفوز والتفوق، ولا مانع لديه من أن يخسر لكى يكسب أصدقاءه، وهو يستشيط غضبًا إذا علم أن شخصًا ما تلقى معاملة غير عادلة، أو استُلبَ منه حقه.. فإذا أخذ أحد لعبة طفل آخر غضب وتعاطف مع هذا الطفل حتى "وإن لم يبد صاحب الحق ألما أو غضبا لذلك**". (Silverman, 1993 "A":641- 642)

☐ مشاعر الحيرة والتردد والصراع فى مواقف الاختيار الدراسى والمهنى:

يتميز الموهوبون والمتفوقون عادة بتنوع إمكاناتهم Multipotentiality، وتعدد اهتماماتهم، وغالبًا ما يعانى بعضهم من الحيرة والتردد ويكون عرضة للصراع فى مواقف الاختيار الدراسى والمهنى Vocational، وقد يعجزون عن اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق نموهم وطموحهم الدراسى والمهنى. وربما يزيد من تعقيد عملية الاختيار وصعوبتها تعدد البدائل والفرص المتاحة لهم، إضافة إلى حرصهم البالغ على أن يضمنوا قدر الإمكان تحقيقهم درجة عالية من الامتياز والتفوق سـواء فى

مجال الدراسة أو المهنة التى يختارونها، ولذا.. فهم بحاجة ماسة إلى التوجيه السليم والإرشاد الدراسى والمهنى المبكر والمستمر.

يؤكد ذلك ما ذهب إليه فتحى جروان (١٩٩٩) من أن "تعدد الخيارات المتاحة لهم بقدر ماهو حالة إيجابية ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص، ذلك أن الطالب الموهوب والمتفوق لابد أن يختار هدفًا مهنيًا واحدًا ويلغى قائمة من الخيارات الممكنة التى يستطيع النجاح فيها. ولاشك أن اختيار هدف مهنى واحد يمثل تقييدًا وتحديدًا لهامش عريض من الاهتمامات والميول" (ص:٣٠٤).

وتتمثل أهداف الإرشاد الدراسى للموهوبين والمتفوقين فى مساعدتهم على اتخاذ القرارات الدراسية الحكيمة التى تمكنهم من تحقيق النمو الأكاديمى الأقصى، والوعى باستعداداتهم ومقدراتهم، وبالفرص التربوية والتعليمية والتدريبية والتأهيلية المتاحة، والبرامج والمناهج الدراسية القائمة فى المراحل التعليمية المختلفة، ومتطلبات الالتحاق بها، والتعرف على طبيعة المشكلات الدراسية. وتمكينهم من اختيار البرامج والمقررات الدراسية، والكليات الجامعية والتخصصات النوعية المناسبة لاستعداداتهم والملائمة لتحقيق أهدافهم ولاسيما بعد حصولهم على الثانوية العامة، والتخطيط لدراساتهم العليا بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

كما إنهم بحاجة ماسة إلى الإرشاد المهنى لمساعدتهم على تحديد أهدافهم المهنية، ويلزم ذلك تعريفهم بطبيعة الوظائف والمهن المتاحة وفقًا لاحتياجات سوق العمل، وما تشتمل عليه من مهام، ولوائحها وشروط ومتطلبات الالتحاق بها، والعائد المادى منها، والمآل وفرص النمو الوظيفى فى كل منها، وذلك حتى يتسنى لهم اتخاذ قرارات حكيمة وعلى أسس سليمة عند التفضيل فيما بينها، واختيار المهنة التى تحقق لكل منهم أفضل إشباع ممكن لطموحاته المعنوية والمادية.

ومن المهم التأكيد فى عملية الإرشاد المهنى للمتفوقين على تبصيرهم بالمهنة كطريق ونمط حياة أكثر من كونها وظيفة خاصة، وعلى تحرر المرء من حبس نفسه

داخل مسار معين أو مهنة واحدة طوال حياته، ففكرة تغيير المسار يجب أن تكون واردة بما يحقق له الرضا عن الحياة،وأن أنشطة وقت الفراغ يمكن أن تكون وسيلة فعالة فى تنمية مقدرات المرء واهتماماته التى ربما لا تجد إشباعًا فى حقل النشاط الذى يعمل فيه.

ب- مشكلات مصدرها البيئة الأسرية:

- **غياب الوعى بمعنى الموهبة والتفوق أو سوء فهمهما**، وما يترتب على ذلك من لامبالاة وعدم اكتراث بطاقات الطفل الحقيقية واستعداداته غير العادية، وتجاهلها وإحباطها.
- **عدم تفهم الاحتياجات النفسية والعقلية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين، وإهمالها وعدم إشباعها**؛ كالحاجة إلى التقبل والمساندة والتقدير، والحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن النفسى... وغيرها.
- **افتقار البيئة المنزلية للمواد والخامات والأدوات اللازمة للعب والاكتشاف والتجريب، وعدم تهيئة الأنشطة التى من شأنها استيعاب طاقات الأطفال الموهوبين والمتفوقين وتصريفها واستثمارها بشكل موجه ومفيد، واستثارة تفتحهم ونموهم العقلى إلى الحدود القصوى، ودفعهم إلى التفكير والتعلم، وصقل مهاراتهم وزيادة خبراتهم.**
- **استخدام أساليب والدية لاسوية فى التنشئة من قبيل التسلط والتشدد، والإكراه والقسوة والإهمال**، وما يترتب عليها من شعور الطفل الموهوب بالألم النفسى والإحباط، والقلق والعجز والخوف، وإكراهه على المسايرة والاتباعية وسلب ما لديه من شعور بالتميز، يؤثر سلبيًا على ثقته بنفسه ومفهومه عن ذاته. ومن هذه الأساليب أيضًا **التقييد والحماية الزائدة** اللذان يؤديان إلى تثبيط همة الطفل الموهوب ونشاطه الاستطلاعى والاستكشافى ويحدان من حريته واستقلاليته، كما أن الخوف من التعبير عن الأفكار

الجديدة والخلاقة وكبتها من قبل الأبناء يعدان نتاجًا **لأسلوب الضبط الشديد** الذى يمارسه الآباء خلال معاملتهم لأطفالهم مما يعوق نمو استعداداتهم الإبداعية.

- □ **الاتجاهات الوالدية والأسرية المتحيزة نحو بعض مظاهر الموهبة والتفوق دون غيرها،** مما قد يترتب عليه إكراه الطفل الموهوب فى مجال ما لا يلقى قبولًا من والديه- كالفنون أو الموسيقى مثلًا- على التخلى عنه والامتثال لممارسة الأنشطة والاهتمام بالمجالات التى يحبذانها، **وقد يمارس الوالدان على طفلهما ضغوطًا لاختيار مجال دراسى أو تخصصى لا يتفق مع اهتماماته وميوله.**
- □ **تمجيد جوانب القوة لدى الطفل الموهوب والمتفوق، والتشديد المتزايد على التفوق، وحثه باستمرار على الإنجاز والأداء المثالى،ودفعه دفعًا إلى التنافس من أجل الفوز وأن يكون هو الأفضل على الإطلاق،**مما يساعد على تأصيل النزعة الكمالية لدى الطفل ويجعله عرضة للضغوط والخوف من الفشل، ويدفعه إلى الإحجام وتجنب المخاطرات.

ومن المهم أن يدرك الآباء أنه يوجد خيط رفيع بين الضغط والتشجيع على حسن الأداء، فالضغط يتمثل فى شدة التركيز على الناتج فى ذاته – كالحصول على تقدير ممتاز أو كسب جائزة ما – أما عملية التشجيع فتؤكد على الجهد المبذول، والعملية التى يتم ممارستها من أجل تحقيق الإنجاز، والخطوات التى تتخذ من أجل تحقيق الهدف المنشود، وتحسين الوضع القائم فى إطار الأهداف والأنشطة المناسبة للاهتمامات الشخصية وإشباع الاحتياجات الخاصة.

جـ- مشكلات مصدرها البيئة المدرسية:

- □ **الشعور بالملل والضجر من المناهج الدراسية العادية والمهام المدرسية الروتينية المصممة غالبًا للطلاب المتوسطين، والتى تؤكد على حفظ المعلومات واستظهارها وتتسم بالجمود، ولا تتحدى الاستعدادات العالية**

للموهوبين والمتفوقين ولاتستثير اهتماماتهم بدرجة كافية، ولا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وإلى المعرفة الواسعة العميقة، وهو ما يؤدى إلى تراخيهم وكسلهم وعدم تحمسهم للدراسة وخفض مستوى دافعيتهم إلى التعلم، والاستغراق فى الأفكار الخيالية وأحلام اليقظة بدلًا من تكريس طاقاتهم فى أعمال منتجة، وقد يهربون من المدرسة ويمارسون أشكالًا مختلفة من السلوك الجانح والمضاد للمجتمع.

وتؤكد ريس (1998) على أن الطلاب الموهوبين الذين لا يجدون تحديًا فى التعليم المدرسى يظهرون شجاعة عندما يقررون عدم استكمال الأعمال التى تقل عن مستواهم العقلى. كما يؤكد وايتمور (1986) أن مشكلة الأطفال الموهوبين الذين تنقصهم الدافعية إلى المشاركة فى الأعمال المدرسية، والكفاح من أجل التفوق تكون فى أغلب الحالات ناجمة عن عدم الملاءمة بين خصائصهم الدافعية من جانب، والفرص المتاحة لهم داخل الفصل الدراسى.

- ☐ **تثبيط حماسة الموهوبين والمتفوقين، وشعورهم بالإحباط، وتدنى مفهومهم عن ذواتهم، والإفراط فى نقد الذات من جراء معاملة بعض المعلمين غير المقتدرين مهنيًا والذين لايتفهمون معنى الموهبة والتفوق واحتياجات الموهوبين والمتفوقين، ويضيقون بأسئلتهم الغريبة وحلولهم غير المألوفة للمشكلات، ويركزون على تلقين المعلومات واستظهارها، ولا يشجعون السلوك الاستقلالى، ويُفْرطون فى نقد تلاميذهم الموهوبين، وينزعون إلى السلطوية والتأكيد على النظام والضبط، والانصياع للتعليمات الصارمة ومسايرة النظام، ويكفُّون التلقائية والمبادأة لدى تلاميذهم.**
- ☐ **افتقار المدرسة إلى التجهيزات المناسبة، والمواد والأدوات اللازمة لتفعيل طاقات الموهوبين والمتفوقين ومقدراتهم إلى الحدود القصوى؛ كالمعامل والمختبرات، والورش والملاعب،والخامات والمواد الفنية والآلات الموسيقية،ومراكز مصادر التعلم Learning Resources Centers التى يمكن أن تلبى احتياجاتهم الخاصة إلى الاكتشاف والبحث والتعمق**

والاعتماد على النفس،وتمكنهم من العمل كأفراد وكمجموعات صغيرة فى بيئة غنية ومحفِّزة،وتيسر لهم الخدمات التى لا يستطيعون الحصول عليها فى حجرات الدراسة العادية من مواد مطبوعة كالمراجع والدوريات، ومواد غير مطبوعة؛ كالمواد السمعية والبصرية، وأجهزة الكمبيوتر، وشبكات المعلومات المحلية والعالمية.. وغيرها مما يسمح لكل منهم بالتعلم الذاتى أو الدراسة المستقلة، وإجراء التجارب والمشروعات الخاصة والبحوث الفردية، والتفكير والتعمق فى بعض الموضوعات والمجالات وفقًا لاهتماماته الخاصة.

- ☐ **الشعور بالتقييد والتهديد وعدم الأمن فى البيئات والمناخات المدرسية المشبعة بجو التسلطية والإكراه والإهمال، والجمود وعدم تشجيع التنوع والاختلاف والتعددية فى الآراء والأفكار،وربما لجأ الموهوبون والمتفوقون نتيجة لذلك إما إلى كبت استعداداتهم والتخلى عن أفكارهم الجديدة والأصيلة، أو إلى التمرد والانحراف عن السواء.**
- ☐ **استخدام أساليب التقييم التى لا تقيس سوى مهام محدودة وضيقة، كاسترجاع المعلومات والتفكير التقاربى؛ كامتحانات نهاية العام، وغياب الأساليب التى تفسح مكانًا أوسع للتفكير الناقد والإبداعى، والفهم والتحليل والاستنتاج والتركيب، وحل المشكلات والتعبير الذاتى؛ كالتقويم الأصيل والمستمر والتقويم الذاتى والمعزز لنمو استعدادات الطفل ومقدراته.**

ويصوُر التقرير التالى لإحدى طالبات الدراسات العليا *مزيجًا مركبًا من العوائق والصعوبات والإحباطات التى يصادفها بعض الموهوبين والمبدعين فى بيئاتهم الأسرية والمدرسية.

"كنت تلميذة بالصف الخامس الابتدائى وأهوى الرسم، وأتذكر أننى عرضت

---

* طالبة بالدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة حلوان ضمن بحث لها عن "معوقات تنمية الموهوبين ورعايتهم"

على مدرسة التربية الفنية إحدى الرسومات،فإذا بها تقول لى أن مثل هذا العمل لايمكن أن يكون عملك، ووبَّختنى أمام أساتذتى وزملائى، حين ذاك أحسست بالإهانة. انتقلت إلى المدرسة الإعدادية ولكن نظرًا لعدم توفر الإمكانات المادية وعدم وجود مدرس لديه استعداد لتشجيعى على ممارسة هوايتى، إلى جانب أن حصص التربية الفنية كانت من نصيب مدرسى اللغات والرياضيات والعلوم، حيث يعتبرون حصص الفن غير ذات قيمة، ومن ثم لم أزاول النشاط. ثم التحقت بالجامعة وهناك مارست الهواية بانطلاق من خلال مركز الفنون التشكيلية، ولأول مرة أجد الخامات متوفرة والدعم المادى والتشجيع من قبل مسئولي النشاط، واشتركت فى المسابقات على مستوى الجامعة والجامعات الأخرى،وحصلت على شهادات التقدير وعدد من الجوائز. وأقترح علىّ مسئولو النشاط أن أحوّل إلى إحدى كليات الفنون، وعرضت الأمر على أسرتى فرفضت لعدة أسباب أهمها أننى قد قضيت عامين بكليتى، وثانيها أن مثل هذه الكليات مكلفة جدًا، وثالثها عدم اعتراف الأسرة بقيمة الفن فى الحياة، واعتباره مضيعة للوقت والجهد والمال. وتخرجت فى الجامعة وظللت أبحث عن مكان أخر أمارس فيه النشاط، فلم أجد فقررت أن أزاول النشاط فى المنزل فى أوقات الفراغ على نفقتى الخاصة، وكان الجميع يسخر منى قائلين: ما قيمة أن تضيّعى وقتك فى اللعب بالألوان والطين؟ وعلى الرغم من هذا كله مارست الهواية ولكن أين أضع ما صنعت والأسرة لا تعترف به؟، وكان مصير أعمالى إما أحد الأصدقاء الذى يقدّر قيمتها، أو فوق سطح منزلنا وفى كلا الحالين كنت أعتبرها مهانة، وعلى الرغم مما عانيته فى سبيل أن تصبح أعمالى شيئًا له قيمته، فقد قررت التوقف عن ممارسة النشاط نهائيًا".

الاحتياجات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

تُعد الاحتياجات من أهم الضرورات البيولوجية والنفسية للإنسان، ويترتب على عدم إشباعها اختلال توازنه، وشعوره بالقلق والتوتر، كما يترتب على إشباعها استعادة هذا التوازن، وتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى للفرد.

ويشترك الموهوبون والمتفوقون مع أقرانهم العاديون فى العديد من الاحتياجات

الأساسية، بيد أنهم يختلفون عنهم – كفئة خاصة – فى مجموعة من الاحتياجات التى تفرضها خصائصهم النوعية، والصعوبات التى يواجهونها وما يترتب عليها من مشكلات، الأمر الذى يستوجب توفير الخدمات الإرشادية اللازمة لتلبيتها. ومن بين أهم هذه الاحتياجات ما يلى:

أ- احتياجات نفسية- انفعالية:

- الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم، واحترام أفكارهم غير التقليدية والتى قد تبدو غريبة أو شاذة.
- الحاجة إلى فهم الذات، والاستبصار الذاتى باستعدادتهم غير العادية، وإدراك جوانب تفوقهم وامتيازهم، وجوانب ضعفهم، وقبولها.
- الحاجة إلى حرية التعبير عن أفكارهم، والتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم فى جو آمن خال من التهديد والخوف من النبذ.
- الحاجة إلى الفهم المبنى على التعاطف والتقدير والمساندة، وإلى التقبل غير المشروط من الآخرين.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن، وإلى المزيد من العناية والتشجيع.
- الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات، وتقبلها والعمل على تحقيقها.
- الحاجة إلى الاستقلالية، وتوكيد الذات، والثقة بالنفس.
- الحاجة إلى تبنى أهداف واقعية، وإلى تقبل الأخطاء، والتعلم من خبرة الفشل، والتقييم الموضوعى للذات.
- الحاجة إلى التخفف من الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية، والنزعة الكمالية، والخوف الزائد من الفشل، ومشاعر القلق والإحباط، والميل إلى إيلام الذات والانطواء، والشعور بالذنب.
- الحاجة إلى إدراك وفهم مدى اختلافهم وتشابههم مع الآخرين.

ب- احتياجات عقلية – معرفية وتعليمية:

- الحاجة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتجريب.

- الحاجة إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتى، والدراسة المستقلة،واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- الحاجة إلى التعمق المعرفى والمهارى والبحثى في مجال الموهبة والتفوق.
- الحاجة إلى اتخاذ القرارات.
- الحاجة إلى تعلم أساليب البحث العلمى، ومهارات حل المشكلات، وإجراء المشروعات البحثية، وأسس إجراء التجارب وضبطها، واقتراح الفروض، وتجميع البيانات وتصنيفها وتحليلها، واستخلاص النتائج ومناقشتها.
- الحاجة إلى برامج ومناهج تعليمية خاصة أكثر اتساعًا وعمقًا، وأنشطة وطرق تدريسية متنوعة وغير تقليدية متحدية لاستعداداتهم،وملائمة لأساليبهم الخاصة فى التفكير والتعلم.
- الحاجة إلى معلمين مستنيرين متسامحين، يستمتعون بالعمل مع الموهوبين والمتفوقين، ويتفهمون احتياجاتهم الخاصة،ويرحبون بالمغايرة والاختلاف والاستجابات غير المألوفة.
- الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، وتعلم مهارات الاستذكار الجيد وإدارة الوقت وحسن استثماره.
- الحاجة إلى التوجيه والمساعدة فى تحديد الأهداف والاختيارات التربوية والمهنية الملائمة بما يضمن أفضل توظيف واستثمار ممكن لطاقاتهم واستعداداتهم من ناحية، ويسهم فى تبديد شعورهم بالحيرة والتردد إزاء عملية الاختيار الدراسى والمهنى نظرًا لكثرة الاهتمامات والفرص والخيارات الممكنة من ناحية أخرى.

جـ- احتياجات اجتماعية:

- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعى، وتكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين.
- الحاجة إلى اكتساب المهارات الاجتماعية والتواصل، والتعاون، والعمل الفريقى.

- الحاجة إلى تفهم الضوابط والمحددات البيئية، وتقبل النظم والمعايير الاجتماعية واحترامها.
- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية مواجهة الصعوبات الانفعالية، والتعامل مع الضغوط.

الموضوعات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

على ضوء ما سبق ذكره من خصائص للموهوبين والمتفوقين، وما يواجهونه من مشكلات شخصية وفى المحيطين الأسرى والمدرسى، وما يبدونه من احتياجات نفسية وعقلية واجتماعية وتعليمية، توجد موضوعات إرشادية متنوعة يجب أن تتناولها البرامج الإرشادية للموهوبين، جدير بالذكر أن التركيز على هذه الموضوعات من قبل المرشد يختلف تبعًا للعمر الزمنى للموهوب، ومستواه الدراسى، وطبيعة مشكلاته واحتياجاته. وفيما يلى أهم هذه الموضوعات بحسب مجالات النمو الانفعالى والنمو المعرفى والنمو المهنى.

أولًا: فى مجال النمو الانفعالى:

- فهم الذات وتقبلها.
- فهم الموهبة والتفوق.
- النمو غير المتوازن.
- إخفاء الموهبة.
- قلة الأصدقاء الذين يفهمونهم.
- الخوف من الامتحان.
- القلق من الامتحان.
- القلق والخوف من الفشل.
- التوقعات العالية من الآخرين (الآباء، المعلمين، الرفاق...) والاستجابة لها.
- النزعة الكمالية.
- الاستثارة المفرطة والحدة الانفعالية.

- الانطواء والشعور بالعزلة.
- الشعور بالملل من المدرسة.
- الشعور بالمسئولية الاجتماعية، والالتزامات الأخلاقية الشديدة.
- الشعور بالاختلاف والغرابة، وعدم التقبل.
- المنافسة الشديدة.
- الملل والاكتئاب.
- صعوبة تقبل النقد.
- الشعور بالعجز إزاء التأثير فى الأحداث والمشكلات العالمية.
- العلاقة مع الأقران.
- الضغوط.
- التسويف والمماطلة.

ثانيًا: فى مجال النمو المعرفى:

- التفريط التحصيلى.
- عادات الدراسة والاستذكار.
- إدارة الوقت.
- مهارات حل المشكلات.
- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الإبداعى.
- مهارات الاتصال.
- مهارات حل الصراعات.
- مهارات القيادة.
- مهارات اتخاذ القرارات.
- مهارات الاسترخاء.

- مهارات التفاوض.
- التخطيط الأكاديمى.

ثالثًا: فى مجال النمو المهنى:

- اختيار المسارات والمواد الدراسية.
- الميول والاهتمامات والتفضيلات المهنية.
- اتجاهات سوق العمل.
- الاتجاهات نحو الدراسة ونحو العمل.
- الاختيارات المهنية.
- السير الذاتية وتصميمها.

(Piirto, 1999، فتحى جروان، ٢٠٠٢، ليندا سيلفرمان، ٢٠٠٤)

سمات المرشد النفسى للموهوبين والمتفوقين:

من أبرز سمات المرشد النفسى والتربوى للموهوبين والمتفوقين ما يلى:

١- أن يكون ملما بسيكولوجية الموهوبين.

٢- أن يتمتع بدرجة من الذكاء والحكمة.

٣- يحب عمله، ولديه دافعية عالية للعمل.

٤- على درجة كبيرة من المرونة.

٥- صاحب شخصية قوية، وحاضر البديهة.

٦- يتمتع باللباقة وروح الدعابة.

٧- لديه القدرة على إقناع الآخرين.

٨- لدية خبرة بكيفية التعامل مع الموهوبين.

٩- يتمتع بثقافة عامة فضلًا عن الثقافة النفسية والتربوية وطرق العلاج النفسى.

١٠- يجيد فن الحديث والحوار وحسن الإصغاء.

١١- لديه ثقة عالية بنفسه.

١٢- يستطيع أن يكسب ود الطلبة والأساتذة بنفس الدرجة.

١٣- يتمتع بشخصية قيادية.

١٤- يمتلك مهارات إجراء البحوث، وإعداد المقاييس الخاصة بالتقييم والتشخيص.

١٥- لديه القدرة على اتخاذ القرارات.

١٦- غير متحيز فى معاملته للطلبة.

١٧- يتمتع بالشجاعة ومواجهة الآخرين بطريقة دبلوماسية.

١٨- مطلع على أحدث الطرق والأساليب والبرامج لرعاية الموهوبين وتنمية قدراتهم.

١٩- لديه الإمكانات العلمية والتربوية لتطوير المنهج المعد للطلبة الموهوبين (وصال محمد الدورى، ٢٠٠٦).

أهداف إرشاد الموهوبين والمتفوقين:

يتبين مما سبق عرضه من مشكلات واحتياجات للموهوبين والمتفوقين أهمية الحاجة إلى توفير الرعاية الإرشادية النفسية الإنمائية والوقائية والعلاجية اللازمة لهم، فإذا كانت الموهبة هى الاستعداد "الخام" أو الطاقة الكامنة الواعدة، والتفوق هو الهدف الذى نسعى إلى بلوغه، فالإرشاد النفسى هو وسيلتنا إلى تحقيق هذه الغاية، فضلًا عن أن لعملية الإرشاد أهميتها فى دفع النمو العاطفى والاجتماعى للطالب الموهوب وتعزيزه.

ويمكن تصنيف أهداف إرشاد الموهوبين والمتفوقين وحصرها فيما يلى:

☐ **الأهداف الإرشادية العامة:**

١- الكشف عن استعدادات الطفل واهتماماته وميوله، وتقييم خبراته واحتياجاته ومتطلبات نموه، حتى يتسنى توجيهه، وتخطيط البرنامج

التعليمى والأنشطة المناسبة لتنمية استعداداته واهتماماته، وإشباع احتياجاته ورغباته.

٢- تشخيص المشكلات التوافقية والاضطرابات الانفعالية التى قد يعانيها الطفل ومعرفة أسبابها والعمل على إزالتها.

٣- تأمين الصحة النفسية للطفل ومساعدته على التوافق الشخصى والمدرسى والاجتماعى.

٤- إتاحة الفرص المناسبة لتنمية استعدادات الطفل وفق المستوى الذى تؤهله إليه إمكاناته.

٥- إحداث التغييرات اللازمة فى البيئة المدرسية والمنزلية لإشباع احتياجات الطفل ولتحقيق نموه المتكامل.

٦- تقديم الخدمات الوقائية للمحافظة على استعدادات الطفل.

□ الأهداف الإرشادية بالنسبة للطفل الموهوب والمتفوق ذاته:

١- مساعدة الطفل على فهم حقيقة نفسه وتقبلها، والوعى بجوانب تفوقه وامتيازه، وإدراك أهميتها بالنسبة له وللمجتمع.

٢- مساعدة الطفل على الوعى بمشاعره وتعزيز ثقته بنفسه، وتقبل ذاته كفرد مختلف عن الآخرين، والعمل على إكسابه المهارات اللازمة لتحقيق التوازن بين نزعته للمخاطرة والمغايرة والتفرد من ناحية، والتوافق الاجتماعى واحترام المعايير الاجتماعية من ناحية أخرى.

٣- مساعدة الطفل على حل الصراعات والتعامل مع الضغوط، وتنمية مهاراته لمواجهة مشكلاته المختلفة؛ كالوحدة والعزلة، والشعور بالملل والإحباط، واضطراب مفهوم الذات، والخوف من الفشل، وعدم التوافق الدراسى والاجتماعى، والتشاؤم، والنزعة الكمالية، وفرط الحساسية.

٤- مساعدته على إدراك حدود إمكاناته ومقدراته، وعلى بلورة مفهوم أكثر واقعية وإيجابية عن الذات.

٥- تنمية مهاراته القيادية، وإحساسه بالمشاركة والمسئولية الاجتماعية.

٦- ترشيد نزعاته إلى التفرد والاستقلالية والتوكيدية بحيث لا تؤدى إلى العزلة والوحدة، أو النبذ والتجاهل من قبل الآخرين، أو تقوده إلى العدوانية والتمرد والخروج على المعايير الاجتماعية.

٧- مساعدة الطفل الموهوب والمتفوق على تقبل الأخطاء والنظر إليها كوضع طبيعى، وعلى التعلم من خبرة الفشل بل واتخاذها مثيرا للمزيد من الاهتمام والتحدى، بحيث لاتؤثر سلبيًا على مفهومه عن ذاته أو تزعزع من ثقته بنفسه،أو تثبط من عزيمته ودافعيته،أو تدفع به إلى جلد الذات، أو إلى الإحجام وتجنب المخاطرات.

٨- مساعدة الطفل على الاستبصار باحتياجاته النفسية والمعرفية والاجتماعية وفهمها، وتوعيته بالسبل والمصادر المتاحة لإشباعها داخل المدرسة وخارجها.

٩- تنمية شعور الطفل بالمسئولية الذاتية، ومقدرته على توجيه الذات وتحقيقها.

١٠- توجيه الطفل إلى النشاطات التى توافق احتياجاته واستعداداته، ومساعدته على وضع أهداف خاصة يمكن تحقيقها وعلى التخلص من النزعة العصابية للكمالية.

١١- تطوير مهارات الاتصال الاجتماعى لدى الطفل وتعزيز علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين.

١٢- مساعدة الطفل على تنظيم أوقات استذكاره وفراغه، وعلى حسن إدارة الوقت واستثماره بالكيفية التى تحقق نمو استعداداته.

١٣- تطوير مهارات التعاون والعمل الجماعى، وتقبل المساعدة من الآخرين وتقديم العون اللازم فى المواقف التى تقتضى ذلك.

١٤- تزويد الطفل بالمعلومات التى تمكنه من التعرف على المجالات الدراسية والمهنية المتاحة،وتوسيع مداركه عنها،ومساعدته على الاختيار الدراسى

والمهنى بمايضمن تنمية استعداداته ثم حسن استثمارها فى المجالات التربوية والمهنية المناسبة.

وتشير سيلفرمان (٢٠٠٤) إلى أن إرشاد الموهوبين يجب أن ينصب على تنظيم أنفسهم ومحاولة ضبط الذات، وتعلم المرونة، وتخطيط النشاطات، وإنهاء المهمات فى أوقات محددة، كما أنهم بحاجة إلى تنظيم كمية المثيرات التى يتلقونها من البيئة، وهو ما يتطلب اختيار نشاطات تساعدهم فى التعرض إلى مستويات مقبولة من الاستثارة.

وهم بحاجة لأن يتعلموا كيف يتحكمون فى البيئة، وكيف يتجنبوا المثيرات الحادة، وكيف يستخدمون الحديث الداخلى وروح الدعابة والمرح فى تقليل الضيق وموجات الغضب، والملل، والمشاعر المتأججة، والضغوط المرتبطة بالتفوق والنبوغ.

☐ **الأهداف الإرشادية فى مجال البيئة الأسرية:**

١- تبصير الأسرة باستعدادات الطفل الموهوب وخصائصه، ومشكلاته ومتطلبات نموه واحتياجاته.

٢- تنمية احساسات أفراد الأسرة بالآثار السلبية والإيجابية لسلوكهم وأساليب معاملتهم على شخصية الطفل، وتبصير الوالدين بأهمية أساليب المعاملة الوالدية السوية، كالدفء والحنان، والتفهم والتقبل والاهتمام، والتقدير والمساندة والتشجيع فى نمو شخصية الطفل الموهوب والمتفوق.

٣- توعية الأسرة بضرورة تهيئة بيئة أسرية غنية بالمواد والمصادر والخبرات الثقافية والاجتماعية اللازمة لتمكين الطفل الموهوب والمتفوق من تنمية طاقاته واستثمار إمكاناته من خلال الإطلاع والتجريب والبحث وممارسة الهوايات والأنشطة التى يميل إليها داخل المنزل.

٤- تعديل اتجاهات أفراد الأسرة نحو الطفل الموهوب والمتفوق بما يعزز شعوره بالكفاءة والثقة والأمن والطمأنينة.

٥- العمل على توثيق اتصال الأسرة بالمدرسة لمتابعة إنجازات الطفل وتقدمه داخل الصف الدراسى، وما قد يعترضه من مشكلات، والتعاون فى حلها.

٦- توعية الأسرة بمضار الاهتمام الزائد والتمركز حول الطفل الموهوب من دون بقية أشقائه، والتوقعات المرتفعة التى يعقدونها عليه، وضغوطهم المستمرة لتحقيق مستويات فائقة من الإنجاز، ودفعه دومًا إلى التنافس.

٧- توعية الوالدين بأهمية التواصل الحميم مع الطفل من خلال المناقشة والحوار، والتشجيع،والأنشطة المشتركة، وتقبل استجاباته وأفكاره غير المألوفة وتقديرها.

□ الأهداف الإرشادية فى مجال البيئة المدرسية:

١- الكشف عن الموهوبين والمتفوقين من التلاميذ، ومعاونة المعلمين فى تطوير الوسائل التى يعتمدون عليها فى هذا الصدد فى مجالات تخصصهم.

٢- تخطيط البرامج والأنشطة المدرسية الفنية والرياضية والاجتماعية والثقافية والترويحية، بحيث تقابل الاستعدادات المتنوعة والميول المختلفة لدى التلاميذ، والمشاركة فى تقويمها والعمل على زيادة فعاليتها لتحقيق أفضل عائد ممكن منها.

٣- تقديم المشورة فيما يتعلق بتوزيع التلاميذ المتفوقين على فصول المدرسة.

٤- تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير مفاهيمهم عن الطفل الموهوب والمتفوق، وأساليب تعاملهم معه، وتدريسهم له.

٥- تنظيم لقاءات إرشادية للمعلمين لتبادل الآراء، وبحث المشكلات الناجمة عن سوء تكيف التلاميذ عمومًا والمتفوقين خاصة مع الأوضاع المدرسية.

٦- اقتراح ما يلزم لتحسين الجو المدرسى عمومًا والمنهج الدراسى خصوصًا بما يشبع الاحتياجات الخاصة للأطفال المتفوقين والموهوبين.

ومن بين التوصيات العامة التى ربما تسهم فى تدعيم الخدمات الإرشادية النفسية للموهوبين والمتفوقين ما يلى:

١- **إنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد النفسى على مستوى القطاعات أو الإدارات التعليمية** تعنى بإعداد برامج الخدمات التوجيهية والإرشادية بالمراحل التعليمية المختلفة، وتنفيذها ومتابعتها،كما تعنى بصفة خاصة بالكشف المبكر عن الموهوبين والمتفوقين، ومساعدتهم على تنمية استعداداتهم ومقدراتهم، ومواجهة مشكلاتهم النفسية والدراسية، وبما يحقق توافقهم الشخصى والدراسى والاجتماعى.

٢- **التوسع فى تعيين إخصائيين نفسيين مدرسيين بكافة المدارس وفى جميع المراحل الدراسية**، لتقييم استعدادات التلاميذ واحتياجاتهم، ودراسة مشكلاتهم السلوكية والانفعالية والتربوية والاجتماعية عمومًا، والتلاميذ الموهوبين والمتفوقين خصوصًا، وتهيئة الخدمات الإرشادية النفسية المختلفة التى تساعد على جعل المناخ المدرسى أكثر ملاءمة وتعزيزًا ودعمًا لنمو مظاهر الموهبة والتفوق من ناحية، كما تساعد على استبصار الموهوبين والمتفوقين بجوانب امتيازهم، وعلى تكوين مفهوم واقعى عن ذواتهم، وعلى الشعور بالرضا والنجاح، واكتساب المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين والتوافق الاجتماعى من ناحية أخرى.

٣- **تزويد طلاب كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين أثناء دراستهم بالمعلومات والمهارات التى تمكنهم من القيام بدور المدرس - المرشد Teacher- Counselor**، وأداء بعض المهام الإرشادية النفسية الإنمائية والوقائية البسيطة للمتفوقين عقليًا.

٤- **تدريب طلاب كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين أثناء دراستهم على أساليب الكشف عن استعدادات المتفوقين عقليًا، وطرائق تعليمهم وتوجيههم**، واستحداث بعض المقررات الدراسية والتطبيقات العملية اللازمة لتحقيق هذه الأغراض.

٥- **وضع خطة لإنشاء وتقنين "بطارية" اختبارات لقياس الاستعدادات المتنوعة للموهبة والتفوق** يتعاون فى إنجازها أقسام الدراسات النفسية بالجامعات والجهات المعنية بالتربية والتعليم، وأهل الاختصاص فى مجالات التفوق العقلى المختلفة.

٦- **ضرورة اهتمام الوسائل الإعلامية المقروءة والمسموعة والمرئية بتخصيص الأبواب والبرامج التى من شأنها توعية الأسر بمؤشرات الكشف المبدئى المبكر عن الموهوبين والمتفوقين، وبخصائصهم ومشكلاتهم واحتياجاتهم، وأساليب معاملتهم ورعايتهم،** علاوة على توعية الرأى العام بأهمية الموهوبين والمتفوقين، وضرورة تهيئة الخدمات الشاملة الواجبة لهم، والاستثمار الأمثل لإمكاناتهم وطاقاتهم، حتى يتسنى لهم تحقيق النفع لأنفسهم، وتقديم إسهاماتهم الخلاقة لمجتمعهم. (عبد المطلب القريطى،٢٠٠٢: ١٩٨- ٢٠٣)

الخدمات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

تتضمن الخدمات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين الخدمات التالية:

أ- خدمات إرشادية إنمائية Developmental:

تهدف إلى توفير الخدمات والبرامج والأنشطة المناسبة لتنمية استعداداتهم ومقدراتهم إلى أقصى ما يمكنها بلوغه.

ب- خدمات إرشادية وقائية Preventive:

تستهدف حمايتهم من الوقوع فى المشكلات السلوكية، والدراسية، والاضطرابات الانفعالية، وتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق توافقهم الشخصى والمدرسى والاجتماعى، والتمتع بمظاهر الصحة النفسية السليمة.

جـ- خدمات إرشادية علاجية Remedial:

وتهدف إلى تشخيص أسباب الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية التى

يعانون منها، والقضاء على هذه الأسباب وعلاج الأعراض الناجمة عنها، والتقليل ما أمكن من آثارها السلبية على نمو استعداداتهم وشخصياتهم.

كما تهدف الخدمات الإرشادية العلاجية إلى إصلاح وتعديل أنماط السلوك المضطرب لدى الموهوبين والمتفوقين، وتعليمهم أنماط سلوكية توافقية جديدة على أسس واقعية، وتعزيز النمو والتطور الإيجابى لشخصياتهم، وتحسين مقدراتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات البيئية التى تعترضهم والضغوط المختلفة التى يتعرضون لها، وزيادة الاستبصار بالذات.

كما تنقسم هذه الخدمات إلى الخدمات النوعية التالية:

أ- خدمة المعلومات Information:

يُبنى التخطيط للرعاية النفسية والتربوية والخدمات الأخرى بالنسبة للموهوبين والمتفوقين على قاعدة من البيانات والمعلومات الوافية والدقيقة فيما يتعلق بمختلف الجوانب الشخصية والنفسية والتربوية والاجتماعية المتعلقة بهم، والتى لاغنى عنها فى تهيئة الفرص والخبرات الكفيلة بإشباع احتياجاتهم الخاصة، والاستبصار باستعداداتهم ومواهبهم وسماتهم وميولهم واتجاهاتهم، وبالفرص والاختيارات التربوية والتأهيلية المتاحة حاليًا والمحتملة مستقبلًا المناسبة لهم ومتطلباتها.

وينبغى أن يراعى تعدد مصادر الحصول على هذه المعلومات سواء من الطفل ذاته أو من والديه أو أقرانه أو معلميه، وكذلك المصادر الحكومية والجهات التشغيلية، وباستخدام طرق متعددة؛ كالاستبيانات ودراسة الحالة والمقابلات الشخصية، إضافة إلى ضرورة تصنيف هذه المعلومات وحفظها أو تخزينها بطريقة تيسر الرجوع إليها عند اللزوم، والإفادة منها فى عملية اتخاذ القرارات المناسبة، والتخطيط للخدمات اللازمة لتحقيق النمو الشخصى والتربوى والاجتماعى والمهنى للموهوبين والمتفوقين.

ب- خدمات التشخيص والتقييم Assesment:

إن الكشف عن استعدادات الأطفال الموهوبين والمتفوقين العامة واللغوية

والاجتماعية والإبداعية، والحركية والفنية وغيرها، وتحديد المدخلات السلوكية لهم باستخدام الأدوات العلمية المقننة كالمقاييس والاختبارات، يعد الأساس المبدئى لتحديد متطلباتهم التعليمية، ومن ثم وضع البرامج التربوية الملائمة لخصائصهم والمحققة لهذه المتطلبات. كما أن له أهميته الفائقة فى تصنيفهم سواء لأغراض الدراسة والتسكين فى البرامج الخاصة، أو بحث مشكلاتهم، وفى مساعدة الموهوبين على فهم أنفسهم والوعى بالذات، وبحدود مقدراتهم من حيث جوانب القوة والضعف، وجعلهم أكثر مقدرة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم على أسس واقعية وسليمة.

ويستلزم إنجاز هذا النوع من الخدمات بالصورة المرجوة ضرورة توفير "بطارية" متكاملة من الاختبارات والمقاييس اللازمة لتشخيص مظاهر الموهبة والتفوق لدى الأطفال واستخدام تقييم متعدد المحكات، والاستمرار فى تقويم ومتابعة استعداداتهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فعالية البرامج والخبرات التعليمية التى يتعرضون لها ومدى كفايتها بالنسبة لنموهم.

جـ- الخدمات الإرشادية Counseling:

تنادى الاتجاهات الحديثة فى البرامج التربوية والمناهج الدراسية عمومًا بضرورة تضمينها خططا وبرامج إرشادية لا تتجزأ عنها؛ لمساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم والتغلب على مشكلاتهم الدراسية والانفعالية، واكتشاف إمكاناتهم واستثمارها، والوصول إلى تحقيق أهدافهم وتوافقهم النفسى عمومًا داخل المدرسة وخارجها.

وينبغى أن تبنى الاستراتيجية العامة للخدمات التوجيهية والإرشادية فى مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين خاصة، على أساس استقصاء الظروف والمتغيرات ذات الصلة بنموهم فى بيئتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، بالإضافة إلى الحالة الراهنة للطفل ذاته، لتحديد احتياجاتهم من برامج التوجيه والإرشاد، ودراسة المشكلات الناجمة عن عدم إشباعها، ومساعدتهم على توظيف الإمكانات المتاحة واستثمارها

فى إشباعها، واستخدام الأساليب التدخلية الفنية الإرشادية المناسبة لإكسابهم مهارات حل المشكلات، وزيادة كفاءاتهم الشخصية فى التعامل مع الضغوط، والاعتماد على أنفسهم فى مواجهة ما يلاقونه من صعوبات على المستوى الشخصى والأسرى والمدرسى والمجتمعى. (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٥٢-٥٣)

د- خدمة التسكين والمتابعة Placement and Follow-up:

ويقصد بها توزيع الأطفال الموهوبين والمتفوقين بناء على المعلومات المتجمعة على البرامج التربوية الخاصة الملائمة لما يتمتع به كلًا منهم من استعدادات ومقدرات وميول، واختيار الشعب والمقررات الدراسية والأنشطة المناسبة لهم والكفيلة باستثارة نموهم إلى الحدود القصوى وإظهار تفوقهم وتميزهم.

كما تشمل هذه الخدمة متابعة مدى تقدم الطفل الموهوب ونموه واستجابته لأنشطة البرنامج، والوقوف على مدى ملاءمة البرنامج لإشباع احتياجاته، وفعالية الخدمات الإرشادية المصاحبة بالنسبة له، والكشف عن نقاط القوة والضعف فى كل منها باستخدام أدوات التقييم المناسبة مما يحقق أهداف عملية المتابعة والتحسين المستمرين.

طرق الإرشاد النفسى والفنيات الإرشادية للموهوبين والمتفوقين:

تعتمد برامج الإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين على استخدام طرق عديدة لعل من أهمها طريقتا الإرشاد الفردى والإرشاد الجماعى.

أ- الإرشاد الفردى:

ويتم بين المرشد ومسترشد واحد من الطلاب الموهوبين أو المتفوقين، ويكون ذلك ضروريًا فى الحالات والمشكلات التى تتسم بالخصوصية، وتلك التى تستلزم إرشادًا علاجيًا- كالاضطرابات الانفعالية والسلوكية.. وغيرها- مما يصعب تناوله عن طريق الإرشاد الجماعى. ويتيح الإرشاد الفردى للمرشد مساعدة المسترشد الموهوب على التعبير بحرية عن عواطفه ومشاعره وأفكاره فى جو آمن خال من

الخوف والتهديد، واستكشاف مشكلاته وإدراك جميع أبعادها وجوانبها. إضافة إلى مساعدته على تعميق استبصاره الذاتى، وفهمه لمواطن قوته وضعفه وتقبلها، وتعزيز ثقته بنفسه، وتنمية مفهوم أكثر إيجابية عن ذاته، واستثارة دافعيته لتحليل مشكلاته بموضوعية، وتزويده بخبرات ومهارات جديدة لتحسين قواه الذاتية فى مواجهتها، وتحديد الأولويات والاختيار بين البدائل المتاحة على أسس واقعية. كما يتيح الإرشاد الفردى للمرشد مراقبة التطور أو النمو السوى الذى يطرأ على سلوك المسترشد ومدى نجاحه فى التعامل مع الضغوط وحل الصراعات والمشكلات، واتخاذ القرارات.

ب- الإرشاد الجماعى:

وينصب على إرشاد عدد من الطلاب الموهوبين والمتفوقين ممن تتشابه احتياجاتهم وطبيعة مشكلاتهم فى جماعات صغيرة، ولاسيما من حيث مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والنمو الانفعالى والاجتماعى.

ويتيح الإرشاد الجماعى لأعضاء الجماعة الإرشادية الفرصة لتبادل وجهات النظر والخبرات الشخصية حول القضية أو المشكلة المطروحة، وتداول الآراء والأفكار بشأنها، ويقلل من شعور الموهوب والمتفوق بالانزعاج والإحباط واليأس نتيجة معايشته تجارب وخبرات أقرانه الآخرين ممن يعانون ذات المتاعب والمشاعر والأحاسيس، فيدرك أنه ليس وحيدًا.

كما يكفل الإرشاد الجماعى تنمية العلاقات والمهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بين أعضاء الجماعة الإرشادية، واستكشاف مشاعر الآخرين واتجاهاتهم، وتنمية الإحساس الإيجابى بالآخر بدلًا من التمركز حول الذات، ومن ثم يسهم فى تحقيق المزيد من النمو الإنفعالى والاجتماعى للموهوبين والمتفوقين.

ويستلزم الإرشاد الجماعى من المرشد تهيئة مناخ آمن يسوده الاحترام المتبادل والفهم لتمكين الموهوب من التعبير عن نفسه وطرح أفكاره بحرية وصراحة، والعمل على تحويل أعضاء المجموعة من كونهم متفرجين أو مستمعين إلى مشاركين

فعليين، وتشجيعهم على كشف الذات Self-Disclosure دون خوف من سخرية أقرانهم، وعلى التلخيص واستخلاص المعانى، والتعلم من خبرات الآخرين.

ويسوق كولانجيلو بعضًا من التساؤلات التى يمكن للمرشد إثارتها لتوليد موضوعات وقضايا خاصة بطبيعة الموهوبين ونموهم، وحث جميع أفراد المجموعة الإرشادية على المشاركة فى المناقشة من بينها:

- **ماذا يعنى لك أن تكون موهوبًا؟ وما معنى ذلك بالنسبة لوالديك ومعلميك وأقرانك فى المدرسة ؟**
- **ما ميزة الموهبة، وما مساوئها بالنسبة لك ؟**
- **هل تعمدت إخفاء موهبتك ذات يوم ؟ كيف؟ ولماذا ؟**
- **كيف تختلف مشاركتك اليوم مع أقرانك الموهوبين عنها مع أقرانك العاديين داخل الفصل الدراسى ؟**
- **هل تود أن تظل موهوبًا ؟ ولماذا ؟**
- **هل هناك وقت فى المدرسة لتمكين الطالب الموهوب من أن يعبر عن موهبته؟ وما هى الصعوبات فى ذلك ؟ ولماذا ؟ (Colangelo, 2003: 378)**

الفنيات الإرشادية:

استخدم الباحثون فى إرشاد الموهوبين والمتفوقين العديد من الفنيات الإرشادية، حيث أشار إدواردز وكلاين (Edwards & Kleine,1986) إلى أهمية استخدام **فنيات العلاج المعرفى السلوكى** التى تهدف إلى تصحيح الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية القائمة على الينبغيات وتعديلها، واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية تساعد الموهوب فى التغلب على ما يواجهه من مشكلات، وعلى أن يكون أكثر مرونة وواقعية واستقلالية. وتعتمد هذه الفنيات على الإقناع التعليمى فى تعديل البناء المعرفى، وعلاج التشوهات المعرفية فى الأفكار والاعتقادات. وأكدا أن ما يتمتع به الموهوب والمتفوق من مقدرات استدلالية غير عادية- تجعله أكثر وعيًا واستبصارًا بالأمور- يمكن استغلالها فى مساعدته على تفنيد تلك الاعتقادات

الصارمة وتبنى أفكار جديدة. وأوضح براون (Brown,1993) فاعلية فنيات العلاج العقلانى الانفعالى لأليس والعلاج المعرفى لبيك فى مساعدة الموهوبين والمتفوقين على التخلص من المشاعر السلبية تجاه الذات وتجاه الآخرين، ومواجهة الإحباطات والشعور باليأس والاكتئاب.

ويعد التدريب على **مهارات التعامل مع الضغوط النفسية**، والشعور المتزايد بالإنهاك الجسدى والانفعالى والعقلى بطرق بناءة وإيجابية من أهم ما تسعى برامج الإرشاد إلى تحقيقه بالنسبة للموهوبين والمتفوقين، نظرًا لأنهم فى غياب هذا التدريب قد يستخدمون استراتيجيات غير ملائمة لتجنب الضغوط أو التقليل منها. ومن بين الفنيات الإرشادية المناسبة فى ذلك **التحصين التدريجى ضد الضغوط، والتدريب على الاسترخاء العضلى** لما لها من أهمية فى خفض مستوى التوتر والقلق، والتحكم فى السلوك فى المواقف الضاغطة، وتنمية مهارات التوافق.

ويقترح كابلان وجيوفروى (Caplan & Geoffroy,1993) عددًا من الاستراتيجيات الإرشادية للتعامل مع الضغوط التى يعانى منها التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وأسرهم ومعلميهم من بينها:

١- **أفصح عن مصدر القلق والضغوط لديك**: فالمرشد بإمكانه مساعدة الموهوب والمتفوق على التحدث بصراحة وبلا حرج عن مصادر الضغوط فى حياته، وتحديد مصادرها بوضوح، والمتطلبات التى عليه أن يلتزم بها فى المدرسة، وواجباته إزاء الآخرين، ومواقفه من توقعاتهم منه.

٢- **غيِّر مصدر الضغوط**: على المرشد تشجيع الموهوب والمتفوق على الانشغال بأنشطة أخرى لبعض الوقت ولاسيما عندما يشعر بأن عمله أصبح غير ذات معنى، وعليه أن ينصح طلابه بالراحة المنتظمة بين فترات الاستذكار، وبممارسة الرياضة أو بمشاهدة التلفزيون لفترة قصيرة يعاودون بعدها العمل والتركيز فى المهمة الأساسية المكلفون بها.

٣- **واجه مصادر الضغوط**: من الضرورى تشجيع الطلاب الموهوبين

والمتفوقين على مواجهة أفكارهم اللاعقلانية أو توقعات الآخرين منهم والخاصة بالتحصيل أو غيرها مما يعد مصدرًا أساسيًا لشعورهم بعدم كفاءة الذات أو انخفاض تقديرهم لها، فالرغبة فى أن تكون الأول أو الأفضل دائمًا، وأن تتقن كل جديد بسرعة وكفاءة باستمرار أو فى كل الأحوال، كلها أفكار لاعقلانية وغير منطقية على المرشد أن يساعد طلابه على مواجهتها واستبدالها بأفكار أخرى أكثر واقعية وملاءمة، كما أن عليه تعليمهم كيف يقولون "لا" برضى حينما يُطلب إليهم أداء مهمة لايرغبون فيها، أو عندما لايكون لديهم وقتًا كافيًا لإنجازها على النحو المنشود.

٤- **استقطع جزءًا من وقتك للأنشطة الترويحية**: من المفيد تشجيع المرشد طلابه على أن يعرفوا قيمة الترويح عن النفس والترفيه، وتكوين الصداقات، وعلى أن يعيشوا لحظات بعيدًا عن ضغوط الدراسة والعمل والإنجاز.

٥- **تبنى موقفا إيجابيا نحو الإرشاد**: من المفيد تشجيع الطلاب الموهوبين والمتفوقين على تبنى اتجاه إيجابى نحو الإرشاد النفسى وجدواه وأهميته فى حل مشكلاتهم، وفى التخفف من شعورهم بالملل والإحباط والقلق واليأس، ومن الضرورى حثهم على طلب المساعدة الإرشادية عندما يكون ذلك ضروريًا، والانضمام إلى الجماعات الإرشادية.

٦- **حدّد الأولويات، وشجع العمل والاستمرار فيه**:من الضرورى أن يدرك الطلاب الموهوبين والمتفوقين وآبائهم ومعلميهم أن كل موقف لايستلزم بذل كمية كبيرة من الوقت والجهد، وأن يتعلموا كيفية تحديد الأولويات، والتمييز بين المهام التى تستحق أقصى الجهد وتلك التى تتطلب جهدًا أقل ويكفى للمرء أن يكون أداؤه فيها جيدًا وليس بالضرورة ممتازا، وعلى الآباء والمعلمين أن يدركوا أيضًا أهمية التشجيع والتعزيز بالنسبة لأبنائهم الموهوبين والمتفوقين، ومكافأتهم على مجرد المحاولة وبذل الجهد المناسب.

كما ركزت بعض البحوث والدراسات على استخدام **فنية الذكريات الأولى Earliest Recollections** فى إرشاد الموهوبين والمتفوقين (Henry,1987,

(Scholten,1995 والتى تتضمن قص ذكرياتهم الأولى عن الحياة والمدرسة أو الآخرين، ومناقشتها وتأملها واستكشاف معانيها الضمنية والخفية، وتدوينها فى مذكرات يومية أو أسبوعية وتحليلها، ولعب أدوار الشخصيات التى ترد فيها، والنظر بموضوعية لوقائعها السلوكية وبدائلها المناسبة. وتسهم هذه الفنية فى جعل الموهوب والمتفوق أكثر وعيًا بذاته ومشاعره وخبراته، كما تجعله أكثر اهتمامًا باكتشاف الآخرين وفهم دوافعهم وأعماق شخصياتهم، وتساعده على تقييم ذاته،والوعى بمشاعره واتجاهاته السلبية، وتحمّل مسئولية تعديل سلوكه. وقد أوضحت نتائج الدراسات فاعلية هذا الأسلوب فى تحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى الموهوبين والمتفوقين، وتوافقهم الاجتماعى، وتعزيز اهتماماتهم الاجتماعية.

كما أجمع عدد من الباحثين (Edwards & Kleine,1986, Van Tassel-Baska,1991, Schlichter & Burke,1994, Spear,1996, Hebert,2000) على فاعلية **فنية الإرشاد بالقراءة Bibliocounseling** فى إتاحة الفرصة للموهوبين والمتفوقين للاستبصار بذواتهم ومشكلاتهم وسبل مواجهتها، والتخفف من حدة ما يعانونه فى حياتهم من ملل وقلق وإحباط واكتئاب، وشعور مرير بالاختلاف عن الآخرين، وذلك من خلال تعريضهم لمواد قرائية؛ كالسير الذاتية والتراجم لنماذج من المشاهير والعظماء مع التأكيد على ما صادفوه فى حياتهم من مشكلات وصعوبات، وكيف واجهوها بشجاعة وعزيمة، وتمكنوا من التغلب عليها، وحققوا إنجازات مرموقة لأنفسهم ومجتمعاتهم من أمثال ليوناردو دافنشى، وهيلين كيلر، وطه حسين، وعباس العقاد، وأحمد زويل.. وغيرهم من المبدعين والعباقرة.

كما يكفل الإرشاد بالقراءة من خلال تفاعل الموهوب والمتفوق واندماجه مع المادة المقروءة (السيرة الذاتية) ومناقشتها، وتدبر وقائعها وشخصياتها، والوعى بما تنطوى عليه من معانى ومشاعر وتحديات ومشكلات مقاربة لما يخبره فى حياته، مساعدته على مقارنة مشكلاته بمشكلات الآخرين، وأساليب مواجهة هذه المشكلات، وزيادة رصيده المعرفى والخبرى، واستخلاص بعض الدروس المستفادة لتطبيقها فى حياته.

وقد ذهبت ليندا سيلفرمان (٢٠٠٤) إلى أن قراءة الكتب واحدة من أهم وسائل إرشاد الموهوبين لمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية وحلها، خاصة أنهم يملكون مهارات قراءة متقدمة، وشغوفين بالقراءة، وقادرين على استخلاص التضمينات، ومن ثم يزيد الإرشاد بالقراءة من معرفة الموهوب بنفسه وبالآخرين.

وتستخدم **الكتابة التعبيرية** كفنية إرشادية وعلاجية مع الموهوبين والمتفوقين، ومن أشكالها الكتابة المقيدة حول موضوعات بعينها من مثل: من أكون؟ وماهى أحلامى المستقبلية؟ وماهى مشكلاتى فى الأسرة أو المدرسة أو مع الأقران؟، وكتابة اليوميات والخواطر والمقالات، والكتابة الإبداعية؛ كالقصص والأشعار وغيرها مما يسمح بالتعبير عن الذات والاهتمامات والمشكلات بحرية وبدون تقييد أو خوف، وكذلك التعبير عن الصور الذهنية والخبرات الشعورية واللاشعورية، ويتيح الفرصة للتنفيس الانفعالى والإفصاح عن الخبرات المؤلمة والمقلقة، والتخلص من التوتر والقلق بصورة بنائية ومقبولة اجتماعيًا. كما تشكل المادة المكتوبة وما تنطوى عليه من صور ورموز، وأحداث وأشخاص وأماكن مصدرًا هامًا للمعلومات بالنسبة للمرشد يساعده فى التعرف على اتجاهات الموهوب المسترشد وميوله ومشكلاته.

وأوضحت ليندا سيلفرمان (Silverman,1993"B") أنه يمكن استثمار ما يتمتع به الموهوب والمتفوق من **حس الدعابة والمرح كوسيلة إرشادية أو استراتيجية للتوافق ومواجهة الضغوط**، والتخلص من التوتر والقلق، وتيسير الاستبصار بالمشكلات، وفى التعبير عن المشاعر وكشف (إيضاح) الذات Self Disclosure. كما ذهب كابلان وجيوفروى (Kaplan & Geoffroy,1993) إلى أن استخدام حس المرح والدعابة فى الإرشاد النفسى للموهوبين والمتفوقين كوسيلة للتخلص من الضغوط والقلق يخضع لعدة ضوابط منها ضرورة أن تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد وثيقة وطيدة، وأن يكون ملائمًا ومرتبطًا بالموضوع أو القضية المطروحة، وأوضح أن المرشد الماهر هو الذى يمكنه تحديد الوقت المناسب لاستخدام هذه الفنية.

ويعد **التمثيل أو الدراما النفسية (السيكودراما)** من أنجح الفنيات الإرشادية

التى تتيح للموهوب والمتفوق التعبير بحرية عن صراعاته ومشكلاته،وتجسيد مشاعره وأفكاره وتطلعاته، والتخفف من توتره وقلقه عن طريق المواقف التمثيلية التى يشارك فيها أعضاء الجماعة الإرشادية. كما تساعد عمليات مناقشة أحداث التمثيلية وتحليلها وتفسيرها، وتقييم مواقف الممثلين وأفكارهم وخبراتهم فى زيادة العوائد الإرشادية من الدراما النفسية ومن بينها تفهم مواقف الآخرين وتقديرها،وفهم الذات،وتعلم طرق بديلة جديدة لمواجهة المشكلات، وتحسن مهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى، والمناقشة والحوار، وتوكيد الذات.

وأشار فتحى جروان (١٩٩٩) إلى أهمية **المشروعات والأعمال التطوعية لخدمة المجتمع** فى تنمية الجوانب الاجتماعية من شخصيات الطلاب الموهوبين والمتفوقين، وتطوير إحساسهم بالمسئولية والمشاركة والخدمة العامة، وفى تنمية مفهوم الذات، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والاتصال مع الآخرين، كما تمكنهم هذه المشروعات من اختبار مالديهم من مهارات وقيم واتجاهات فى مواجهة محددات الواقع، وتمنحهم الفرصة لوضع حساسيتهم المفرطة ونزعتهم العصابية إلى الكمالية وتوقعاتهم المثالية غير العملية على محكات الواقع بكل إيجابياته وسلبياته، كما تساعدهم المشاركة فى هذه المشروعات على إعادة النظر فى الكثير من معتقداتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم(ص:٣٢١).

وأوضحت جويس فان تاسيل باسكا (Van-Tassel Baska,1991) أهمية **العمل فى مجموعات صغيرة فى المشروعات البحثية والخدمات التطوعية** فى دعم النمو الاجتماعى وتعزيز النمو الشخصى للموهوبين والمتفوقين لما يكفله لهم ذلك من فرص التفاعل الاجتماعى، وتشرب روح الفريق وإدراك قيم العمل الجماعى، وتنمية الدافعية الذاتية، وتعميق الوعى بالذات والآخرين، والمقدرة على تقييم الذات (P.43).

نموذج برنامج إرشادى للموهوبين والمتفوقين:

نعرض فيما يلى لنموذج برنامج إرشادى لعينة من الفتيات المراهقات المتفوقات عقليًا تم إعداده واختبار فعاليته فى تحسين مستوى توافقهن الشخصى والدراسى

والاجتماعى وهو من إعداد **هبة محمد مصطفى (٢٠٠٤)** ضمن بحثها للحصول على درجة الماجستير فى التربية تحت إشراف المؤلف *.

وقد عنيت الباحثة بمحاولة تحسين مستوى التوافق لدى عينة من المتفوقات عقليًا من طالبات المدارس الثانوية العامة وذلك من خلال تقديم برنامج إرشادى جماعى يقوم على أساس انتقائى، وتكونت عينة البحث الأساسية من ٥٠ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة زهراء حلوان الثانوية للبنات وذلك فى العام الدراسى ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية قوامها ٢٥ طالبة، وأخرى ضابطة قوامها ٢٥ طالبة أيضًا، وتم انتقاء العينة الأساسية باستخدام مقياس التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى للمرحلة الثانوية (إعداد الباحثة) حيث حسبت درجة الوسيط للعينة ككل (٢٦٤ طالبة) على جوانب التوافق الثلاثة الشخصى والاجتماعى والدراسى، وبلغ الوسيط لجانب التوافق الشخصى(الدرجة الكلية:٨٩)، ولجانب التوافق الاجتماعى(الدرجة الكلية:٩٢.٥)، ولجانب التوافق الدراسى (الدرجة الكلية:١٣٤)، واعتبرت درجة الوسيط هى درجة القطع حيث كان شرط اختيار الطالبة فى المجموعة التجريبية أو الضابطة أن تحصل على درجة أقل من الوسيط فى جانبين على الأقل من جوانب مقياس التوافق الثلاثة.

وقد تضمن مقياس التوافق ثلاثة جوانب رئيسة يندرج ضمن كل منها مجموعة من الأبعاد الفرعية، والجانب الأول هو التوافق الشخصى ويتضمن خمسة أبعاد فرعية هى ضعف الثقة بالذات ونقص مهارات التواصل الاجتماعى،الشعور بالكفاءة أو القيمة الذاتية، المعاناة من الأعراض العصابية، التحرر من الميل إلى العزلة والانطواء، الاستقلالية والإيجابية،ولجانب الثانى هو التوافق الاجتماعى ويتضمن أربعة أبعاد فرعية هى العلاقات الأسرية،العلاقات الاجتماعية مع البيئة

*** هبة محمد مصطفى جاب الله "فاعلية برنامج إرشادى فى تحسين مستوى التوافق لدى عينة من المتفوقين عقليًا من طلاب المرحلة الثانوية" بحث ماجستير،قسم علم النفس بكلية التربية جامعة حلوان، القاهرة، ٢٠٠٤م.**

المحلية والمجتمع عامة،العلاقات مع الأصدقاء، الذات الاجتماعية والشعور بالمسئولية الاجتماعية،أ ما الجانب الثالث فهو التوافق الدراسى ويشمل خمسة أبعاد فرعية وهى التوافق الدراسى العام، الرضا عن المجتمع الدراسى والانتماء إليه والمشاركة فى تحمل مسئولياته، والعلاقة مع المعلمين والاتجاه نحو مواد الدراسة، العلاقات مع الزملاء، الإسهام فى الأنشطة المدرسية.

ولأن البحث قد هدف أيضًا إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث المتفوقين عقليًا من طلاب المدارس الثانوية العامة فى مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى، فقد اختيرت عينة استطلاعية قوامها ٥١٨ طالبًا وطالبة من المتفوقين دراسيًا من طلاب الصف الأول الثانوى العام وقد اشتملت على ٢٥٤ ذكور، ٢٦٤ إناث تراوحت أعمارهم بين (١٣.٥ – ١٥) سنة وتمثلت شروط اختيار العينة فى كل من:

أ- ألا تقل نسبة ذكاء الطالب أو الطالبة عن (١٢٠) وذلك باستخدام اختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمد زكى صالح.

ب- أن يكون الطالب أو الطالبة من الحاصلين على ٩٠٪ فأكثر من مجموع الدرجات فى الشهادة الإعدادية.

جـ- ألا يقل مستوى تعليم الأب والأم عن المتوسط (الثانوية العامة أو ما يعادلها).

وقد طبّق على أفراد العينة مقياس التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى وتم التحقق من صحة الفروض الخاصة بالفروق بين الذكور والإناث، واستنادًا إلى نتائجها اختارت الباحثة الإناث دون الذكور لاختبار فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم بهدف تحسين مستوى توافقهن.

الهدف العام للبرنامج:

هدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى لدى الطالبات المتفوقات بالمدارس الثانوية العامة، والعمل على إزالة المشكلات

التوافقية التى قد تعانين منها، ومساعدتهن على الفهم الأفضل لذواتهن والاستبصار باحتياجاتهن.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

تحددت الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلى:

١- أن تنمى الطالبات المتفوقات وتعمقن معارفهن فى مجال التفوق.

٢- أن تتفهم الطالبات المتفوقات حقيقة ذواتهن وتكن أكثر وعيًا بجوانب تفوقهن وامتيازهن وأهميتها بالنسبة لهن ولمجتمعاتهن.

٣- أن تتقبلن ذواتهن كطالبات مختلفات وتعترفن بعناصر القوة والضعف فى شخصياتهن.

٤- أن تتعرفن على أهمية المشاركة الإيجابية من قبلهن لاكتساب المهارات اللازمة لتحقيق التوازن بين نزعتهن للاختلاف من ناحية وتوافقهن الاجتماعى من ناحية أخرى.

٥- أن تنتبهن لاحتياجاتهن النفسية والمعرفية والاجتماعية، وتكن أكثر وعيا بالسبل والمصادر المتاحة لإشباع هذه الاحتياجات فى البيئة المحيطة.

٦- أن تكتسبن القدرة على تقبل المساعدة والعون وتقديمهما للآخرين.

٧- أن تشبعن حاجتهن لاحترام أسئلتهن وأفكارهن.

٨- أن تواجهن مشكلاتهن المختلفة بموضوعية وإيجابية، وتمنحن الفرصة لمناقشتها ومعرفة أسبابها واختبار الحلول الملائمة لها فى جو آمن.

٩- أن تتعلمن تنظيم أوقات الاستذكار والفراغ، وتتدربن على إدارة أوقاتهن بالكيفية التى تحقق نمو استعداداتهن ومقدراتهن.

١٠- أن تتعلمن مهارات الاستذكار وطرقه وعاداته التى من شأنها مساعدتهن على المزيد من التفوق واستغلال القدرات.

١١- أن تكتسبن مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين.

١٢- أن تمنحن الفرصة للتنفيس على انفعالاتهن ومشاعرهن والتخلص من حساسيتهن الزائدة.

١٣- أن تتعلمن مهارات حل الصراعات وأساليب خفض التوتر والقلق وتتدربن على طرق التعامل مع الضغوط.

١٤- أن تتخلصن من الأفكار اللاعقلانية التى قد تعيق توافقهن وتهدد أمنهن النفسى.

وقد اعتمدت الباحثة فى بناء البرنامج الإرشادى على الطرق التالية:

١- الإرشاد الجماعى.

٢- الاتجاه المعرفى السلوكى.

٣- الإرشاد الانتقائى.

الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة فى البرنامج:

١- العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى وفنية ABC.

٢- التعديل المعرفى السلوكى لميكينبوم (التدريب التحصينى ضد الضغوط).

٣- التدريب على الاسترخاء.

٤- العلاج بالقراءة.

٥- العلاج باستخدام أشرطة الفيديو.

٦- العلاج بالكتابة.

٧- السيكودراما.

٨- المحاضرات والمناقشات الجماعية.

٩- الحوار السقراطى.

١٠- الواجبات المنزلية.

هذا بجانب اعتماد الباحثة على العمل الفريقى فى مجموعات صغيرة، حيث قسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعات عمل صغيرة مكونة من أربع إلى خمس

طالبات خلال بعض جلسات البرنامج الإرشادى تتعاون كل منها فيما بينها وتعمل بروح الفريق، وفى بعض الأحيان كانت كل مجموعة تختار قائدة لها تتحدث باسمها وتعبر عما خلصت إليه المناقشة بين عضواتها من أفكار، وذلك تمهيدًا لطرحها للمناقشة مع المجموعات الأخرى، وقد حرصت الباحثة على تشجيع الطالبات على تغيير قائدة المجموعة فى كل مرة بحيث يتسنى لكل طالبة أن تكتسب مهارات القيادة وتتعلم أهمية وقيمة دورها كتابعة فى الوقت ذاته.

كما استخدمت الباحثة استبيانات التقييم الذاتى خلال جلسات البرنامج الإرشادى وذلك بهدف مساعد المسترشدات على الاستبصار بطبيعتهن واحتياجاتهن المختلفة ومشكلاتهن بأنفسهن وإكسابهن القدرة على تقييم جوانب القوة والضعف فى شخصياتهن.

التخطيط الزمنى للبرنامج:

تكون البرنامج من أربع عشرة جلسة، واستغرق تطبيقه ثلاثة عشر أسبوعا، بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا، حيث تراوح زمن كل جلسة من ست إلى ثمان ساعات مقسمة على ثلاثة أو أربعة أيام، وذلك فيما عدا الجلسة الأولى والأخيرة حيث طبقت كل واحدة منهما فى يوم واحد.

تقييم البرنامج:

استخدم لتقييم البرنامج الإرشادى مقياس التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى (إعداد الباحثة)، فضلًا عن استمارة تقييم أخرى للبرنامج من وجهة نظر المشاركات وهى من إعداد خالد عثمان، ١٩٩٨، بعد أن أدخلت الباحثة عليها بعض التعديلات.

محتوى جلسات البرنامج:

يوضح الجدول التالى ملخصًا مكثفًا لمحتوى جلسات البرنامج الإرشادى *.

---

* لمن يرغب فى المزيد من التفصيل عن جلسات البرنامج الرجوع إلى تقرير البحث المشار إليه سابقًا.

جدول (٦-١) ملخص جلسات برنامج تحسين التوافق لدى الطالبات المتفوقات

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
الأولى	التعارف والتقديم	١- تحقيق قدر مناسب من التعارف بين الباحثة والطالبات المشاركات فى البرنامج . ٢- التعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته بالنسبة للطالبات . ٣-الاتفاق على القواعد السلوكية المطلوب اتباعها خلال الجلسات ومكان ومواعيد عقدها.	الواجبات المنزلية	- الترحيب بالطالبات والتعارف بين الباحثة والطالبات . - توضيح هدف البرنامج واهتمامه بمشكلات المتفوقات وطبيعتهن وخصائصهن واندراجه ضمن ما يسمى بالخدمات الإرشادية . - توضيح القواعد الهامة التى تعتبر أساس للعمل خلال الجلسات . - الواجب المنزلى فى نهاية الجلسة .
الثانية	مفهوم التفوق وخصائص وسمات المتفوقين	١- أن تتعرف الطالبات المتفوقات على مفهوم التفوق ومجالاته وتتبين الخصائص النفسية والمعرفية المميزة لهن . ٢- أن تنتبه الطالبات للعوامل الشخصية والبيئية الكامنة وراء التفوق. ٣- أن تتقبلن ذواتهن كطالبات مختلفات عن الآخرين وتنتبهن لقيمة	١- المحاضرة . ٢-المناقشة بنوعيها: الموجهة والمفتوحة . ٣-العمل الفريقى من خلال مجموعات صغيرة مكونة من ٤-٥أفراد.	- بداية الجلسة بتمرينات التنفس الكامل أثناء الوقوف أو بصيحة ها وكذلك الأمر فى باقى جلسات البرنامج . - مناقشة معنى التفوق والفرق بين التفوق والموهبة وتعدد مظاهرهما وذلك من خلال النموذج الذى طوّره عبد المطلب القريطى فى تناوله للأداء الإنسانى الفائق .

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		تفوقهن مما يعزز ثقتهن بأنفسهن .	٤- الواجبات المنزلية	- مناقشة العوامل الوسيطة الكامنة وراء التفوق وذلك من خلال استبيان يوزع على الطالبات تعرضن فيه العوامل التى ترينها مؤثرة فى التفوق ثم مناقشة إجابتهن عليه. - توضيح الخصائص المعرفية والانفعالية للمتفوقة ومدى تمتع طالبات المجموعة بهذه الخصائص من خلال استبيان يوزع على الطالبات وتناقش إجاباتهن عليه . الواجب المنزلى .
الثالثة	مشكلات المتفوقات واحتياجاتهن	١- أن تعبر الطالبات عن مشكلاتهن بصدق وحرية فى جو أمن . ٢- أن تتعرف الطالبات على المشكلات التى لاتستطعن التعبير عنها أو لا تملن للإفصاح عنها. ٣- أن تكتسب الطالبات الاستبصار باحتياجاتهن النفسية	١- المناقشة . ٢- العمل التعاونى. ٣-الواجبات المنزلية.	- بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلى السابق وكذلك الحال فى باقى الجلسات . - حصر وتحديد المشكلات التى تعانى منها طالبات المجموعة على المستوى الشخصى والاجتماعى والدراسى وذلك خلال التعبير الحر. - مساعدة الطالبات فى

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		والمعرفية والاجتماعية ومصادر وسبل إشباعها . ٤- أن تتعرف الطالبات على معنى التوافق ومجالاته وسبل تحقيقه .		التعرف على المشكلات التى تعانين منها من خلال لفت نظرهن لأكثر مشكلات المتفوقين والمتفوقات شيوعاً ومناقشتها وتوضيح جوانبها . - نشاط تقييم الاحتياجات الذى يهدف للتعرف على الاحتياجات النفسية والعقلية والاجتماعية وغيرها لدى الطالبات المتفوقات ومناقشة السبل والمصادر المتاحة لإشباعها فى البيئة المحيطة. - بحث معنى التوافق ومجالاته وسبل تحقيقه . الواجب المنزلى
الرابعة	استخدام الإرشاد بالقراءة كوسيلة للتوافق	١- أن تنتبه الطالبات إلى أن مشكلاتهن والصعوبات التى تلاقينها قد مر بها آخرون قبلهن مما يدفعهن للمضى قدما لتحقيق أقصى طاقاتهن	١- الإرشاد بالقراءة . ٢- الواجبات المنزلية .	- تعرض الباحثة لقصة "أحمد زويل" متناوله أهم أسباب تميزه كصلابة شخصيته ومواجهته للمشكلات فى الغربة وقدرته على التوافق مع متطلبات الحياة فى مجتمع

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		. ٢- منح الطالبات الفرصة لاختبار الحلول البديلة لمشكلاتهن فى جو أمن . ٣-أن تنمى الطالبات الشعور بقيمة التفوق وأهميته من خلال قراءة قصص النماذج البارزة فى المجالات المختلفة .		مختلف وغيرها . - تناقش القصة من خلال مجموعة تساؤلات تطرحها الباحثة على الطالبات وتناقشهن فى إجاباتهن عليها . -توزع الباحثة على الطالبات قصص بعض الشخصيات البارزة بحسب اهتماماتهن وميولهن ويطلب من كل طالبتين إعداد ملخص عن حياة بطل القصة وأهم الدروس المستفادة من قصته وأهم سماته وخصائصه كمتفوق وتعرض القصص تباعاً بالجلسات التالية وتتبع كل قصة بمناقشة .
الخامسة	عرض فيلم أجنبى "The Little Man Tate" قصة طفل متفوق	١-أن تكتسب الطالبات مزيداً من الاستبصار بذواتهن وخصائصهن كمتفوقات من خلال مشاهدة نموذج شبيه ٢- أن تتأثر الطالبات وجدانيا بما شاهدته من خلال الفيلم مما يعزز	١-عرض فيلم أجنبى بهدف تقديم نموذج حى عن مشكلات المتفوق . ٢-المناقشة .	- عرض الفيلم على الطالبات . - استطلاع رأى الطالبات فى الفيلم وأحداثه وارتباطها وتشابهها مع حياتهم من خلال استبيان . - مناقشة إجابات

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		شعورهن بقيمة ذواتهن وقيمة مواهبهن . ٣- أن تقدر الطالبات حاجتهن للأصدقاء ولتكوين علاقات مثمرة مع الآخرين . ٤- أن تقدر الطالبات أهمية التوازن بين إشباع احتياجاتهن النفسية والعقلية المعرفية .		الطالبات على الاستبيان مع التركيز على جوانب هامة فى الفيلم كالمعلم ودوره فى حياة المتفوق، والوالدين ومدى اهتمامهما أو إهمالهما للتفوق، والصداقة وأهميتها.
السادسة	استخدام الكتابة التعبيرية كوسيلة للتوافق	١- استغلال مهارات الطالبات فى مجال الكتابة فى التعبير عن مشاعرهن واهتماماتهن وعلاقاتهن بالآخرين . ٢- إشباع حاجة الطالبات للفهم المبنى على التعاطف والتقبل غير المشروط من الآخرين . ٣- مساعد الطالبات على بلورة مفهوم إيجابى عن ذواتهن وتنمية ثقتهن بأنفسهن والتأكيد على مواطن القوة فى شخصياتهن .	١- الكتابة التعبيرية . ٢- المناقشة. ٣-الواجبات المنزلية.	- نشاط بعنوان "الجوانب الإيجابية والسلبية للتفوق" ويتم من خلال العمل فى مجموعات صغيرة ثم مناقشة إجابات الطالبات مع المجموعة الإرشادية ككل . - نشاط بعنوان "رحلة داخل الذات" ويعتمد هذا النشاط على أسلوب من أساليب الكتابة التعبيرية وهو تكملة الجمل بهدف استعراض المشاعر والأفكار والخبرات المتعلقة بقضايا تخص الطالبات المتفوقات

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
				منها : أ- الشعور بالاختلاف وأثر التفوق فى حياة صاحبه . ب- العلاقات بالمحيطين (الأسرة- الأصدقاء- المعلم) . ج- مدى الرضا عن المدرس ودوره فى حياة المتفوقة . د- اختيار المهنة وشكل الحياة المستقبلية . ويلى ذلك مناقشة إجابات الطالبات على الرحلة. - نشاط بعنوان "النجاح فى حياتى" ويتم من خلال مجموعات العمل الصغيرة ويهدف لتنمية شعور الطالبات بمواطن القوة فى شخصياتهم كما تدل عليها النجاحات التى حققنها فى حياتهن . الواجب المنزلى
السابعة	استخدام الكتابة التعبيرية	١- توفير وسيلة آمنة خالية من التهديد للطالبات المتفوقات	١- الكتابة التعبيرية	- تطرح الباحثة عدة موضوعات على الطالبات، وتطلب من

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
	كوسيلة للتوافق	للتعبير عن اهتماماتهن ومشكلاتهن ومشاعرهن بحرية . ٢- منح الطالبات الخجولات من عضوات المجموعة اللاتى لا تستطعن التعبير اللفظى بصراحة عن أنفسهن- منحهن فرصة أفضل للتعبير عما يجول بخاطرهن والتنفيس عن انفعالاتهن . ٣-إتاحة الفرصة لدراسة المشكلات التوافقية ومعرفة أسبابها والعمل على إزالتها . ٤- تنمية إحساس كل طالبة بمشاركة الأخريات لها وتشابههن معها فى مشاعرها ومشكلاتها.	٢- الحوار السقراطى . ٣- الواجبات المنزلية .	كل طالبة اختيار موضوع أو قضية ما من الموضوعات المتعلقة بالمتفوقات والقضايا التى تهمهن والمشكلات التى تؤرقهن، وتكتب كل طالبة فى أحد هذه الموضوعات مقالاً لا يقل عن عشرين سطراً وتشجع الباحثة الطالبات على ذكر أو سرد مشاعرهن ومواقف معينة ذات صلة بالقضية أو الموضوع اللائى تكتبن فيه . - تختار الباحثة بعض الطالبات لقراءة ما كتبنه مع مراعاة التنوع عند الاختيار لتغطى الجلسة عدة قضايا ومشكلات . - مناقشة الطالبة أثناء عرض المقال الخاص بها وتوجيه الأسئلة بهدف سبر أغوارها ومساعدتها على توضيح مشكلاتها وجوانبها كما تراها، وكذلك تحويل الطالبات الأخريات لمشاركات

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
				فاعلات بدلاً من متفرجات . - مناقشة جماعية بعد عرض الطالبة لمقالها تهدف لتقديم التغذية الراجعة للمسترشدة والتأكيد من خلالها على التشابه بين طالبات المجموعة، ومحاولة التوصل لحلول لمشكلاتهن والعمل على إزالة أسبابها قدر استطاعتهن . - الواجب المنزلى .
الثامنة	التعامل مع الضغوط (مرحلة التعليم وتكوين المفاهيم)	١- تنبيه الطالبة المتفوقة لمصادر الضغوط التى تتعرض لها (الداخلية والخارجية) . ٢- تحديد مظاهر الضغوط ومصاحباتها النفسية والمعرفية والفسيولوجية. ٣- تحديد أثر الضغوط على الأداء وأن تتبين كل طالبة أن فى إمكانها التصدى للضغوط وتؤمن بضرورة تعلم	١- التدريب التحصينى للضغوط لميكنبوم - الطور الأول (تعلم وتكوين المفاهيم). ٢-الواجبات المنزلية.	- مناقشة معنى الضغوط ومصادرها الخارجية والداخلية من خلال استبيان تجيب عنه الطالبات ثم تمدهن الباحثة بما ينقصهن من معلومات حول الموضوع . - مناقشة علاقة الضغوط بالأداء من خلال نموذج يعرض تلك العلاقة . - تحديد مظاهر وآثار الضغوط لدى الطالبات

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		المهارات اللازمة لذلك		من خلال قائمة مظاهر الضغوط التى توزع على الطالبات ويطلب منهن تحديد أهم تلك المظاهر وتشمل الآثار الفسيولوجية للضغوط والأفكار المصاحبة لها والمشاعر والسلوكيات التى يسلكها المرء عند تعرضه للضغوط . الواجب المنزلى
التاسعة	التعامل مع الضغوط (مرحلة اكتساب المهارات والتدريب عليها)	١ – أن تكتسب الطالبات المهارات المباشرة فى التعامل مع الضغوط . ٢ – أن تتدرب الطالبات على استخدام تلك المهارات للتخلص من المواقف الضاغطة . ٣–أن تتعرف الطالبات على أثر الاسترخاء فى التخفيف من الضغوط . ٤ – أن تتدرب الطالبات على استخدام الاسترخاء فى المواقف الضاغطة .	١–التدريب التحصينى للضغوط لميكنبوم – الطور الثانى والثالث (المهارات المباشرة) . ٢–الواجبات المنزلية .	– عرض معنى الاسترخاء وفوائد تعلمه وأثره على التخلص من الضغوط . – تدريب الطالبات على تمرينات الاسترخاء العضلى المتدرج كما وردت بكتاب عبد الستار إبراهيم "العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث" ويسبق ذلك تمرينات التنفس الكامل . – يلى التدريب على الاسترخاء التدريب على التخيلات العقلية السارة للمزيد من الاسترخاء والتخلص من التوتر .

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
				- الواجب المنزلى .
العاشرة	التعامل مع الضغوط (مرحلة اكتساب المهارات والتدريب عليها)	١ - أن تكتسب الطالبات المهارات المباشرة فى التعامل مع الضغوط . ٢ - أن تتعرف الطالبات على أثر الحوار الداخلى على سلوكهن فى المواقف الضاغطة . ٣-أن تتدرب الطالبات على استخدام التعليمات الذاتية الإيجابية أثناء المرور بالمواقف الضاغطة . ٤ - أن تتعرف الطالبات على أهمية تعزيز الذات وإثابتها فى التخلص من التوتر والقلق	١-التدريب التحصينى للضغوط لميكينبوم - الطور الثانى والثالث (المهارات المعرفية) . ٢-الواجبات المنزلية .	- توضح الباحثة للطالبات المراحل الأربع للموقف الضاغط . - تعرض الباحثة لموقف ضاغط تقترحه وتطلب من بعض الطالبات مشاركتها فى لعب أدوار هذا الموقف، وتشجع الطالبات على ذكر الحوارات الداخلية التى تجرينها مع ذواتهن أثناء الموقف ومشاعرهن وأفكارهن خلاله . - توضح الباحثة للطالبات دور العبارات السلبية فى توليد الضغوط ومصاحباتها الفسيولوجية والنفسية . - تعرض الباحثة لقائمة عبارات مواجهة الضغوط فى المراحل الأربعة للموقف الضاغط وتطلب من كل طالبة أن تختار منها ما يناسبها

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
				للتحسن والتخلص من الضغوط . - يعاد تمثيل الموقف الضاغط السابق بمشاركة نفس الطالبات بعد استخدامها لعبارات المواجهة الإيجابية بدلاً من الأحاديث السلبية. - تمثيل مواقف ضاغطة أخرى تعرضها الطالبات بهدف تدريبهن على استخدام العبارات الإيجابية فى المواجهة .
الحادية عشرة	الدراما النفسية (السيكودراما) كوسيلة للتوافق	١- أن تكون الطالبات أكثر وعياً بمشكلاتهن وجوانب الخلل فى علاقاتهن الاجتماعية . ٢- أن تكتسب الطالبات فهماً أفضل لذواتهن وللمحيطين بهن . ٣-تشجيع وتعزيز التفاعل بين عضوات الجماعة وتنمية الثقة المتبادلة بينهن . ٤- تشجيع العلاقات البينشخصية المشبعة .	السيكودراما بتكنيكياتها المختلفة : أ- أسلوب تقديم الذات ب- أسلوب الأنا المزدوجة. ج- أسلوب المرآة . د- أسلوب مناجاة الذات. هـ- أسلوب	- تلقى الباحثة محاضرة مبسطة عن السيكودراما ومعناها وسبب استخدامها فى الجلسة ومقوماتها والأساليب أو الفنيات الخاصة بها ومراحلها . - يلى ذلك استخدام بعض تدريبات الإحماء كمرحلة أولى فى استخدام السيكودراما . - ثم تشجع الطالبات على اختيار مواقف معينة من حياتهن (حاضرها أو

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		٥- تنفيس المتفوقة عن مشاعر القلق والتوتر التى تعيشها (التطهير الانفعالى) . ٦- تسليط الضوء على الدوافع اللاشعورية الكامنة وراء السلوك .	قلب الأدوار .	ماضيها أو مستقبلها) أو تمدهن الباحثة ببعض موضوعات مقترحة إذا لم تتطوع إحداهن لاختيار موقف معين من حياتها، ثم يبدأ التمثيل باستخدام فنيات السيكودراما المختلفة ويلى كل موقف تمثيلى مناقشة . - الواجب المنزلى .
الثانية عشرة	الأفكار اللاعقلانية وأُرها فى السلوك	١- أن تتفهم الطالبات الفرق بين العقلانية واللاعقلانية فى التفكير . ٢- أن تتبين الطالبات أسس الصلة بين التفكير والانفعال والسلوك . ٣-أن تتدرب الطالبات على فنية ABC- الخاصة بالإرشاد العقلانى الانفعالى- فى دحض أفكارهن اللاعقلانية . ٤- أن تحدد الطالبات الأفكار اللاعقلانية التى تكمن وراء	١- المحاضرة والمناقشة وإعادة البناء المعرفى . ٢-فنية ABC لآلبرت أليس . ٣- الأسئلة والحوار السقراطى . ٤-الواجبات المنزلية .	- تشرح الباحثة للطالبات أسس نظرية العلاج العقلانى الانفعالى وفنية ABC وكيفية عملها وذلك من خلال مثال توضيحى، وتناقشهن فيما ذكرته للتأكد من فهمهن . - يوزع على الطالبات استبيانا بعنوان "أفكارنا اللاعقلانية" بهدف تحديد الأفكار اللاعقلانية لديهن وأن تذكرن أمثلة من حياتهن تدلل على مدى إيمانهن بتلك الأفكار . - تدريب الطالبات على دحض أفكارهن اللاعقلانية من خلال

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		سلوكهن وتجعله مضطرباً .		فنيات العلاج العقلانى الانفعالى . - الواجب المنزلى .
الثالثة عشرة	تنظيم أوقات الاستذكار والفراغ وحسن إدارة الوقت	١- أن تحدد الطالبات أهم مشكلاتهن المتعلقة بالاستذكار والعوامل المعوقة له . ٢- أن تتعرف الطالبات على بعض عادات الاستذكار وطرقه التى تساعد على المزيد من التفوق واستغلال القدرات . ٣-أن تكتسب الطالبات مهارة إدارة الوقت وحسن تنظيم أوقات الاستذكار والفراغ . ٤- أن تميز الطالبة أهم دوافعها للاستذكار وتقدر قيمة هذه الدوافع فى حثها على بذل المزيد من الجهد . ٥- أن تكتسب الطالبات مهارات الاستعداد للامتحانات وأدائها بكفاءة	١- المحاضرة . ٢- المناقشة . ٣- العمل داخل المجموعات الصغيرة . ٤- الواجبات المنزلية.	- توضيح مفهوم الاستذكار وتحديد أهم دوافعه من خلال المناقشة، ومن خلال استبيان عن أهم دوافع الاستذكار تطرحه الباحثة على الطالبات وتناقشهن فى إجاباتهن عليه . - تحديد الطالبات لأهم مشكلاتهن الخاصة بالاستذكار وصعوباته ومناقشتها من خلال مجموعات العمل الصغيرة وحصرها مرتبة حسب أهميتها لديهن . - توضيح أهم طرق ووسائل التغلب على تلك المشكلات من خلال مناقشة الطالبات ومعرفة آرائهن واقتراحاتهن وإمدادهن بما ينقصهن من معلومات وتتمثل تلك الوسائل فى: أ- اتباع الطرق المناسبة

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
		وتتخلصن من القلق المرتبط بها . ٦- أن تنتبه الطالبات لأهمية ودور الترفيه فى تجديد النشاط والحيوية . ٧- أن تتخلص الطالبات من القلق الدراسى الخاص بجودة الأداء أو الخوف من انخفاض المستوى الأكاديمى أو عدم تحقيق توقعات المحيطين .		للتهيئة للاستذكار ثم الاستمرار فيها. ب- أفضل طرق وعادات الاستذكار . ج-إدارة الوقت وتنظيمهن وتطرح الباحثة على الطالبات استبيانا بعنوان"تنظيم الوقت" بهدف تحديد مشكلاتهن فيما يخص هذا الموضوع ثم تناقشهن لمعرفة اقتراحاتهن الخاصة بطرق تنظيم الوقت وأساليب استثماره بأفضل صورة وتمدهن ببعض المعلومات عن كيفية إعداد خطة زمنية للعمل وأسس إعدادها . - تنتقل الباحثة لموضوع الامتحانات وأدائها ومدى قلقهن منها وتمدهن بإرشادات هامة ضرورية للتخلص من هذا القلق. - الواجب المنزلى .
		١- تقييم فاعلية البرنامج الإرشادى وذلك من خلال تطبيق مقياس التوافق		- تخبر الباحثة الطالبات بأن اليوم هو آخر لقاء بينهن وأنها سعدت كثيراً بتلك اللقاءات معهن

الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة فى الجلسة	مضمون الجلسة (إجراءاتها)
الرابعة عشرة	جلسة الإنهاء	الشخصى الاجتماعى الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية- إعداد الباحثة. ٢- التعرف على مدى استفادة الطالبات من البرنامج الإرشادى وذلك من خلال مناقشة جماعية حول أنشطة البرنامج واستخدام استمارة لاستطلاع آرائهن حوله.		وتعبر لهن عن امتنانها . - تطلب من كل طالبة أن تلخص فى جملتين ما استفادته من البرنامج وماذا كانت ترغب فى مناقشته ولم يناقش خلال البرنامج، وماهى أكثر جلسة استفادت أو استمتعت بها . - تطبيق استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المشاركات . - تطبيق بعدى لمقياس التوافق الشخصى والاجتماعى والدراسى إعداد الباحثة على المجموعة التجريبية . - حفل شاى وشكر للطالبات على تعاونهن ومنحهن جوائز رمزية. (هبة محمد مصطفى، ٢٠٠٣: ٢٧٤ - ٢٨٩)

الفصل السابع

استراتيجيات وبرامج الرعاية التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين

مدخـــل

أولًا: الإثراء التعليمى

- داخل الفصول العادية.
- داخل غرفة المصادر.
- المعلم الجوّال أو المستشار.
- نموذج الإثرائى الثلاثى.

ثانيًا: التسريع التعليمى

- البدائل التسريعية.
- مميزات التسريع التعليمى وعيوبه.

ثالثًا: تجميع الموهوبين والمتفوقين

التجميع المتجـانـس.

- المدارس الخاصـة.
- الفصول الخاصـة.
- التجميع العنقـودى.
- التجميع بطريقة السحب المؤقت من الفصول العادية.
- التجميع فى فصول صيفية ملحقة بالجامعات.
- المسارات المتعددة.

التجميع غير المتجانس.

مبررات التجميع. **عيوب التجميع.**

رابعًا: التمدرس (التعليم) المنزلى



الفصل السابع

استراتيجيات وبرامج الرعاية التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين

مدخـل:

أنشأت وزارة التربية والتعليم بمصر إدارة عامة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم تهدف إلى:

- الاكتشاف المبكر للموهوبين، وتقديم برامج تساعد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة.
- إثارة الرغبة فى التعلم لدى الطلاب الموهوبين.
- تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين ؛ كالحاجة إلى الانتماء والصداقة، وتحقيق الذات، ومساعدتهم على التخلص من بعض ما يعانونه من مشاكل ؛ كالقلق والاضطراب والانطواء.
- إعداد أجيال من العلماء والمبدعين، والمفكرين والأدباء والفنانين.
- تقديم المعونة الفنية باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، وتذليل الصعوبات التى تواجه الموهوبين.
- تنمية قدرة الموهوب على التعامل مع المجتمع مما يحقق له حسن التكيف الشخصى والاجتماعى ومع المتغيرات العصرية المتلاحقة والسريعة.
- تنمبة الحس الجمالى لدى الطلاب.

- استثمار أوقات الفراغ لدى الطلاب الموهوبين مما يؤدى إلى إثرائهم ثقافيًا، وينشط قدراتهم العملية والعلمية.

وتعمل الإدارة على تحقيق الأهداف السابقة وفقًا للأسس التالية:

١- اكتشاف المواهب لدى التلاميذ يكون اكتشافًا لنوع الموهبة وطبيعتها وليس اكتشافًا لفئة معينة من التلاميذ حيث توجد الموهبة داخل كل فرد ولا يوجد فرد غير موهوب.

٢- تقديم الرعاية لكل الطلاب للبحث عن الموهبة بداخل كل منهم واكتشافها ثم تقديم الرعاية المناسبة لمجال الموهبة الذى تم اكتشافه.

٣- تشمل الموهبة مجالات النشاط الإنسانى المختلفة كالموهبة الأكاديمية (التفوق الدراسى) والموهبة الرياضية، والموهبة الموسيقية، والموهبة الاجتماعية، والموهبة الحركية، والموهبة اللغوية، والموهبة الفنية.

٤- عدم إغفال الكشف عن المواهب لدى التلاميذ ذوى الاحتياجية الخاصة، وتفعيل رعايتهم لإكسابهم الثقة بالنفس وتأكيد مفهوم الذات.

٥- تظهر الموهبة لدى التلاميذ فى صورة أداء متميز، وقد تظل كامنة فى صورة استعداد لهذا التميز وخاصة فى البيئات الفقيرة بالموارد بما لا يسمح للتلاميذ بالتعبير عن مواهبهم.

٦- ترتبط مجالات الموهبة بمجالات الذكاءات المتعددة، والمهارات الحياتية مثل: القدرة على حل المشكلات، التكيف فى ظل ظروف التغير السريع، تقبل الآخرين، التعاون، النقد البناء، التواصل بأشكاله المختلفة، العمل فى جماعة، ويمكن أن تظهر مجالات أخرى جديدة نتيجة التقدم والتطور فى الفكر الإنسانى.

٧- عملية اكتشاف ورعاية الموهوبين لا تقف عند مرحلة عمرية معينة ولا ترتبط بمرحلة تعليمية دون الأخرى، كما لا تقتصر على نوعية معينة من أنواع التعليم. وإنما كلما تم اكتشاف الموهبة عند الأطفال مبكرًا كلما ازدادت

فرص تنميتها والاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من فاعليتها للفرد وللمجتمع.

٨- تختلف خصائص الموهوبين باختلاف المجال الذى تظهر فيه هذه الموهبة وهى تسهم بشكل فعال فى اكتشاف المواهب لدى التلاميذ، والتعميم الوحيد الذى يمكن قوله حول خصائص الأطفال الموهوبين هو أنهم يظهرون موهبتهم وذكاءاتهم عبر طرق مختلفة، ويظهرون إصرارًا شديدا فى مجال موهبتهم.

٩- يشارك كل الأفراد المحيطين بالتلاميذ فى عمليات الاكتشاف والرعاية سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وعلى المدرسة أن تعمل على توثيق الثقة بينها وبين كل من أسر التلاميذ والمؤسسات الموجودة فى المجتمع لتوظيف مواردها فى استمرار هذه الرعاية.

١٠- تلعب الأنشطة التربوية دورًا هامًا فى اكتشاف ورعاية الموهبة لدى الطلاب سواء كانت أنشطة صفية مرتبطة بالمنهج الدراسى أو أنشطة حرة لا صفية يمارسها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها وتحت رعايتها.

١١- تتوقف عمليات الاكتشاف والرعاية – إلى حد كبير – على مدى الحرية التى تمنح للمعلم لابتكار أساليب تدريسية متطورة ومحاولة تجريبها لرعاية المواهب المختلفة.

١٢- تحتاج الموهبة إلى التشجيع والإثابة التى قد تتحقق بوسائل متعددة من قبل القائمين على العملية التعليمية على كافة المستويات.

١٣- عملية اكتشاف المواهب عملية مستمرة تبدأ من مراحل الطفولة الأولى وتستمر باستمرار حياة الطالب. (وزارة التربية والتعليم بمصر، ٢٠١١-٢٠١٢)

وقد عنيت المجتمعات المتقدمة منذ مطلع القرن العشرين باتخاذ التدابير الخاصة، وتطوير العديد من البرامج التربوية، والطرق والأساليب التدريسية التى تنسجم مع الخصائص المتفردة للطلاب الموهوبين والمتفوقين وأساليبهم فى التعلم والتفكير،

وتلبى احتياجاتهم الخاصة،وتنمى استعداداتهم العالية إلى أقصى ما يمكنها بلوغه. ويمكن تصنيف هذه البرامج التربوية فى إطار استراتيجيتين رئيستين هما: الإثراء التعليمى والتسريع التعليمى، وتستخدم بعض النظم التعليمية إحدى هاتين الاستراتيجيتين، بينما تستخدمهما معًا نظم أخرى.

ويتم تنفيذ الإثراء والتسريع التعليمى بأساليب متعددة، كما يعتمد اتخاذ القرار المناسب بشأن تحديد الأسلوب أو الترتيب الملائم من بينها للرعاية التربوية للطفل الموهوب والمتفوق على الدراسة المتكاملة لجوانب شخصيته الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية التى يتعاون فيها كل من أعضاء الطاقم المدرسى (المعلم والإخصائى النفسى والإخصائى الاجتماعى) والوالدين والطفل نفسه، وفى ضوء إجراءات تقييم مناسبة ومتعددة تشمل:

- **نمط نمو الطفل ومستوى ذكائه وتحصيله ومهاراته.**
- **مجال موهبته أو تفوقه، ومستواها.**
- **نوعية احتياجاته الخاصة.**
- **الإمكانات المادية والتسهيلات التربوية الخاصة المتاحة فى النظام المدرسى والمجتمع المحلى.**
- **توقعات الوالدين من النظام المدرسى ورغبتهما فى الرعاية الخاصة للطفل.**
- **الظروف الأسرية والاجتماعية للطفل من حيث الوضع الاجتماعى- الاقتصادى والثقافى.**
- **مدى توافر العنصر البشرى من المعلمين المدربين على العمل مع الموهوبين والمتفوقين، ومدى كفاءة هذا التدريب ونوعيته.**

وقد طرح كيرك وجالاجر (Kirk & Gallagher,1979) عددًا من الاعتبارات المرجّحة لاختيار الأسلوب أو الترتيب الملائم للخدمة التعليمية للموهوبين والمتفوقين تمثلت فيما يلى:

١- إذا تجاوز مستوى نمو الطفل فى المجالات الجسمية والاجتماعية والعقلية والتعليمية مستوى عمره الزمنى، فإن إستراتيجية الإسراع التعليمى تكون أكثر ملاءمة وفائدة بالنسبة له.

٢- إذا كان مستوى نمو الطفل فى المجالات الجسمية والاجتماعية والانفعالية متمشيًا مع، أو مطابقًا لعمره الزمنى، بينما مستوى تحصيله الدراسى يفوق هذا العمر، فإن إلحاقه بفصل خاص أو بغرفه مصادر إضافية يكون أكثر ملاءمة له.

٣- عندما لايتوافر- فى المدارس صغيرة العدد- العدد الكافى من الموهوبين والمتفوقين لإنشاء فصل خاص بهم، فإن تعليمهم داخل نطاق الفصول العادية مع الاستعانة بالإثراء أو أساليب التعليم الفردى، أو بمعلمين متخصصين يعملون معهم لبعض الوقت يكون أمرًا ضروريًا.

٤- إذا كانت أغلبية تلاميذ الفصل الملتحق به الطفل من ذوى الذكاء فوق المتوسط، ولم يكن الفصل خاصًا بالموهوبين والمتفوقين،فإنه يفضل استخدام الإثراء التعليمى داخل الفصل بدلًا من الفصول الخاصة أو الإسراع التعليمى لعدم الحاجة إليها.

٥- إذا كان التلميذ من الموهوبين ضعاف التحصيل، فإنه يجب توجيه عناية خاصة بدراسة مشكلاته الاجتماعية والانفعالية وجوانب ضعفه الأخرى متى وجدت، ويُعدُّ الإرشاد النفسى وتوعية الوالدين، والاستعانة بالتعليم العلاجى أكثر أهمية بالنسبة للطفل من نوعية الفصل الذى يُلحق به.

٦- إذا كان التباعد أو التباين بين جوانب نمو الطفل الموهوب واضحًا مثلما هو الحال بالنسبة للأطفال الذين يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة، فإن أساليب التعليم الفردى تكون ضرورية، ولاسيما إذا ما كان الطفل غير قادر على التكيف مع الأوضاع التربوية القائمة.

٧- إذا استقر رأى القائمين على أمر النظام المدرسى على أن استخدام الإثراء

داخل الفصول العادية هو الوضع المناسب أو الأمثل، فإنه يفضل الاستعانة بمعلم متخصص فى تعليم الموهوبين والمتفوقين وذلك لأن عددًا كبيرًا من المعلمين بحاجة إلى مساعدة أحد المتخصصين لتنفيذ الإثراء التعليمى داخل الفصول الدراسية العادية.

٨- إضافة إلى ماسبق، أوضحت نادية السرور(١٩٩٨: ٦٣) أنه بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين ممن ينتمون إلى مجتمعات تعانى من صعوبات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية، تصبح المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين هى البديل المفضل، حيث تكون ملاذًا ومنقذًا لمقدراتهم العقلية وحاميًا لها من الهدر والتراجع.

وقد ذهب فؤاد أبو حطب (٢٠٠١) إلى أن استراتيجيات الرعاية التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوقين ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض، فالتعامل مع الإثراء على أنه استراتيجية منفصلة عن غيرها من الاستراتيجيات فيه قدر كبير من الاصطناع، كما أن أى استراتيجية إذا لم تتضمن قدرًا من الإثراء تصبح عديمة الجدوى، فقفز الصفوف وإنهاء الدراسة فى عدد أقل من السنوات (التسريع) لا يحمل معنى أكبر من ذلك ما لم يتضمن المنهج العادى تنمية المقدرات العقلية العليا.. ولهذا "لابد أن تتلازم برامج الإثراء لاستثمار الوقت المقتصد فى أنشطة تنمى القدرات العقلية والمهارات الشخصية والاجتماعية من مستوى رفيع". (ص:٨١).

استراتيجيات الرعاية التربوية للموهوبين والمتفوقين

أولًا: الإثراء التعليمى Enrichment:

يشير مفهوم الإثراء التعليمى إلى تلك الترتيبات التى يتم بمقتضاها تحوير المنهج المعتاد للطلاب العاديين بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمية وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعًا وتنوعًا، وعمقًا وتعقيدًا، بحيث يصبح أكثر تحديًا واستثارة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين،وإشباعًا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية.

وتتميز استراتيجية الإثراء بأنها تسمح ببقاء الطالب الموهوب والمتفوق وسط أقرانه من العاديين فى العمر الزمنى نفسه، يمارس حياته الطبيعية بالفصل المدرسى العادى طوال اليوم الدراسى أو معظمه، مع ضمان حصوله على الخبرة التعليمية الموافقة لاستعداداته والمشبعة لاحتياجاته فى الوقت ذاته، ومن ثم فهى لاتتطلب كلفة عالية إضافية من الناحية الاقتصادية، كما تعد من الأساليب الفعالة فى تهيئة الخبرات التعليمية المتنوعة والغنية المناسبة لمستوى الطلاب الموهوبين والمتفوقين وبما يتفق مع مجالات تفوقهم واهتماماتهم الخاصة وميولهم.

وتشير يسرية محمود(١٩٩٧) إلى أن الإثراء التعليمى يعد وسيلة فعالة لتفريد التعليم، حيث يمكن لكل طالب الحصول على الخبرة التعليمية التى تتفق وميوله الخاصة، وأنه من النظم التى يمكن تقديمها فى مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وفى مدارس أو فصول خاصة أو فى إطار الفصول العادية من خلال غرف المصادر. كما يمكن تهيئة فرص الإثراء التعليمى خارج المدرسة عن طريق التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث ومراكز مصادر تعليم الموهوبين، مما يتيح فرصة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى فى المجتمع لتوفير الخدمات التعليمية المناسبة للطلاب الموهوبين. (ص:١٦٤)

وتطبق استراتيجية الإثراء التعليمى بصورة فردية أو فى مجموعات صغيرة متجانسة من الطلاب، داخل الفصل الدراسى العادى أو فى الفصول والمدارس الخاصة، كما تطبق من خلال أنشطة إضافية تقدم أحيانًا داخل غرفة المصادر أو المكتبة المدرسية أو المعامل، تحت إشراف المعلم العادى أو معلم غرفة المصادر أو المعلم الزائر.

ويتخذ إثراء المنهج الدراسى المعتاد وإغنائه بخبرات وأنشطة تعليمية إضافية العديد من الصور أو البدائل التى تتخطى مجرد مضاعفة الواجبات الروتينية من بينها توسيع المنهج الدراسى أو تعميق محتواه ويشمل ذلك:

أ- **الإثراء الأفقى أو المستعرض Horizontal:** ويعنى إضافة وحدات أو تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلى التى يدرسها الطلاب فعلًا فى مقرر أو عدة مقررات، والتى من شانها تحقيق الاتساع Breadth والتمديد والاستمرارية لما يتم تدريسه، وإشباع الاحتياجات المعرفية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وإغناء خبراتهم فى مجالات اهتماماتهم وميولهم.

ب- **الإثراء الرأسى أو العمودى Vertical:** ويعنى تعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر أو وحدات دراسـية معينة موجودة فى المنهج الأصلى، وإعطاء بعض التطبيقات أو المشكلات الواقعية التى تسمح للطلاب بمزيد من التفكير التأملى والإبداعى وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات، واستخدام مهاراتهم فى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فى موضوع ما من موضوعات المنهج بدلًا من مجرد الإلمام بالحقائق والمعلومات. ويتيح هذا النوع من الإثراء الفرصة أمام الموهوبين والمتفوقين لمتابعة موضوع ما يهتمون به والتعمق فيه إلى حد الإشباع، أو تطوير مهارة معينة والوصول فيها إلى حد الإتقان والتمكن، كما ييسر لهم حب الاستطلاع والبحث إلى أقصى حد ممكن.

ولتحقـيق الأغراض المنشودة مـن الإثراء، فإنـه يستعان بأساليب كثيرة من بينها مايلـى:

- تكليف الطلاب الموهوبين والمتفوقين **ببعض الواجبات والأنشطة والقراءات الإضافية** التى من شأنها تنمية مقدراتهم على التعلم الذاتى والتعلم بالاستكشاف.
- تكليف الطلاب المتفوقين والموهوبين بإجراء **بعض المشروعات البحثية، والدراسات المستقلة المبنية على مهارات التفكير العليا**؛ كالفهم والتحليل

والتركيب، والتفكير الناقد وحل المشكلات والتقويم أكثر من مهارات الحفظ والتذكر، وذلك فى المجالات موضع اهتمام هؤلاء الطلاب.

- **إضافة مقررات جديدة أو متقدمة وأكثر صعوبة وتعقيدا فى مجالات معينة**، كالإلكترونيات،والهندسة الوراثية، والفلك، والمستقبليات، وغيرها مما يتحدى الاستعدادات العقلية العالية للموهوبين والمتفوقين، ويستثير دافعيتهم لعمليتى التعلم والإنجاز.
- تكليف الطلاب الموهوبين والمتفوقين ببعض **الواجبات والأنشطة الإضافية**، كالبحوث وكتابة التقارير والزيارات الميدانية للمعامل والمتاحف ومراكز البحوث، والمصانع ومؤسسات المجتمع المحلى.
- إشراك الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى **نوادى للعلوم أو الفنون، أو جماعات معينة للنشاط، أو مخيمات صيفية Summer Camps، أو مراكز متخصصة**، سواء داخل المدرسة أم خارجها بعد انتقائهم جيدًا، وتمكينهم من ممارسة الأنشطة اللازمة لتنمية اهتماماتهم المشتركة وخبراتهم وفق برامج مخططة ومنظمة، وتحت إشراف متخصصين متمرسين.
- **عقد الندوات والمحاضرات والحلقات النقاشية وورش العمل** التى يشارك فيها مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين خبراء ومتخصصين فى مجالات تفوقهم؛ كالفنانين التشكيليين، والقادة الاجتماعيين، والعلماء وأساتذة الجامعات، لطرح موضوعات ومناقشة قضايا وعرض مهارات مرتبطة بهذه المجالات. ويلاحظ أنه فضلا عما يسهم به هذا البديل فى تعميق المعرفة ببعض الموضوعات، فإنه يتيح الفرصة لتفاعل الموهوبين والمتفوقين مع الخبراء ونماذج القدوة، والإفادة من خبراتهم العلمية والميدانية، كما يسهم أيضًا فى تنمية التوجهات والخطط المستقبلية لدى الموهوبين والمتفوقين.



شكل (٧-١) مشروع فنى جماعى

يعد انخراط الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى نوادى العلوم والرياضيات والفنون، وجماعات الأنشطة المختلفة داخل المدرسة تحت إشراف معلمين متخصصين، أحد الأساليب الفعالة التى تتيح لهم مزيدًا من التعلم، وإشباع احتياجاتهم واهتماماتهم المشتركة، والتزود بخبرات إضافية إثرائية.



شكل (٧-٢) تنفيذ المشروعات العلمية والفنية من خلال مجموعات صغيرة يكفل للموهوبين تبادل الأفكار والآراء والتفاعل الاجتماعى، والتخطيط وتوزيع الأدوار، وتنفيذ الأعمال التى يصعب إنجازها فى الوقت المحدود لحصة الدراسة العادية داخل الفصل

ويذكر فتحى جروان (١٩٩٩) أنه لكى يكون الإثراء فعالًا، لابد أن تراعى فى تخطيطه وتنفيذه مجموعة من العوامل التى من أهمها:

- **ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية.**
- **أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.**
- **محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة لعامة الطلاب.**
- **طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالإثراء والوقت المخصص لتجميعهم.**
- **تأهيل المعلم أو المعلمين الذين سيقومون بالعمل وتدريبهم.**
- **الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.**
- **آفاق البرنامج الإثرائى، وتتابع مكوناته وترابطها (ص: ٢٦٩- ٢٧٠).**

الإثراء داخل الفصول العادية: In-class Enrichment

يمكن تقديم أنشطة الإثراء التعليمى فى الفصول العادية لبعض الوقت من خلال تقديم مقررات وموضوعات إضافية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وتشجيعهم على القراءة الموسعة والحرة واستخدام المراجع والدوريات، ودوائر المعارف والموسوعات فى مجالات اهتمامهم، وتكليفهم بعمل المشروعات وإجراء البحوث والدراسات المستقلة، والقيام بزيارة المتاحف والمراكز العلمية البحثية والمؤسسات الإنتاجية لتعميق معرفتهم بميادين اهتمامهم، وجمع المزيد من المعلومات حول بعض الموضوعات المرتبطة بمجالات تفوقهم وميولهم.

ويحبذ بعض التربويين هذا البديل لكونه أكثر ديمقراطية من الإثراء فى مدارس أو فصول خاصة، ولما يكفله من تواجد الموهوبين والمتفوقين جنبا إلى جنب مع زملائهم العاديين، بينما يرى البعض الآخر أن برنامج الإثراء داخل الفصول العادية يمثل حلا غير ناجح ولاسيما بالنسبة لمشكلات الموهوبين والمتفوقين بدرجة فائقة أو عالية Profoundly Gifted الذين لايتعرضون للإثراء سوى لساعات محدودة أسبوعيًا بينما يتلقون التعليم العادى بقية الوقت، إضافة إلى عوائق أخرى تحد من تحقيق الفائدة المرجوة من الإثراء بالفصول العادية من بينها: ارتفاع الكثافة العددية

للطلاب داخل الفصل العادى، وافتقار المدارس العادية إلى التجهيزات المناسبة لتنفيذ البرامج الإثرائية؛ كالمعامل والمختبرات والمكتبات وغرف المصادر، وعدم وفرة المعلمين الأكفاء للعمل مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين والقادرين على تعديل المناهج وتحويرها بما يلائم استعداداتهم ومقدراتهم ويتفق مع ميولهم واهتماماتهم.

الإثراء عن طريق المعلم الجوّال أو المستشار Consulting:

ويشير هذا النمط من الرعاية إلى تقديم الخدمات الإثرائية التعليمية للموهوبين والمتفوقين داخل فصولهم الدراسية العادية عن طريق معلمين جوّالين أو زائرين متخصصين وذوى خبرة وكفاءة فى إثراء البرامج الخاصة بكل مجال من مجالات الموهبة والتفوق يقومون بزيارة المدارس لبعض الوقت أسبوعيًا. وتتلخص مهامهم فيما يلى:

أ- تقديم الاستشارات اللازمة للمعلمين حول تحديد الموضوعات اللازمة لإثراء البرنامج الدراسى وتنفيذها.

ب- عمل لقاءات مع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، وإشراكهم فى تخطيط وتنفيذ الموضوعات الإضافية التى سيدرسونها.

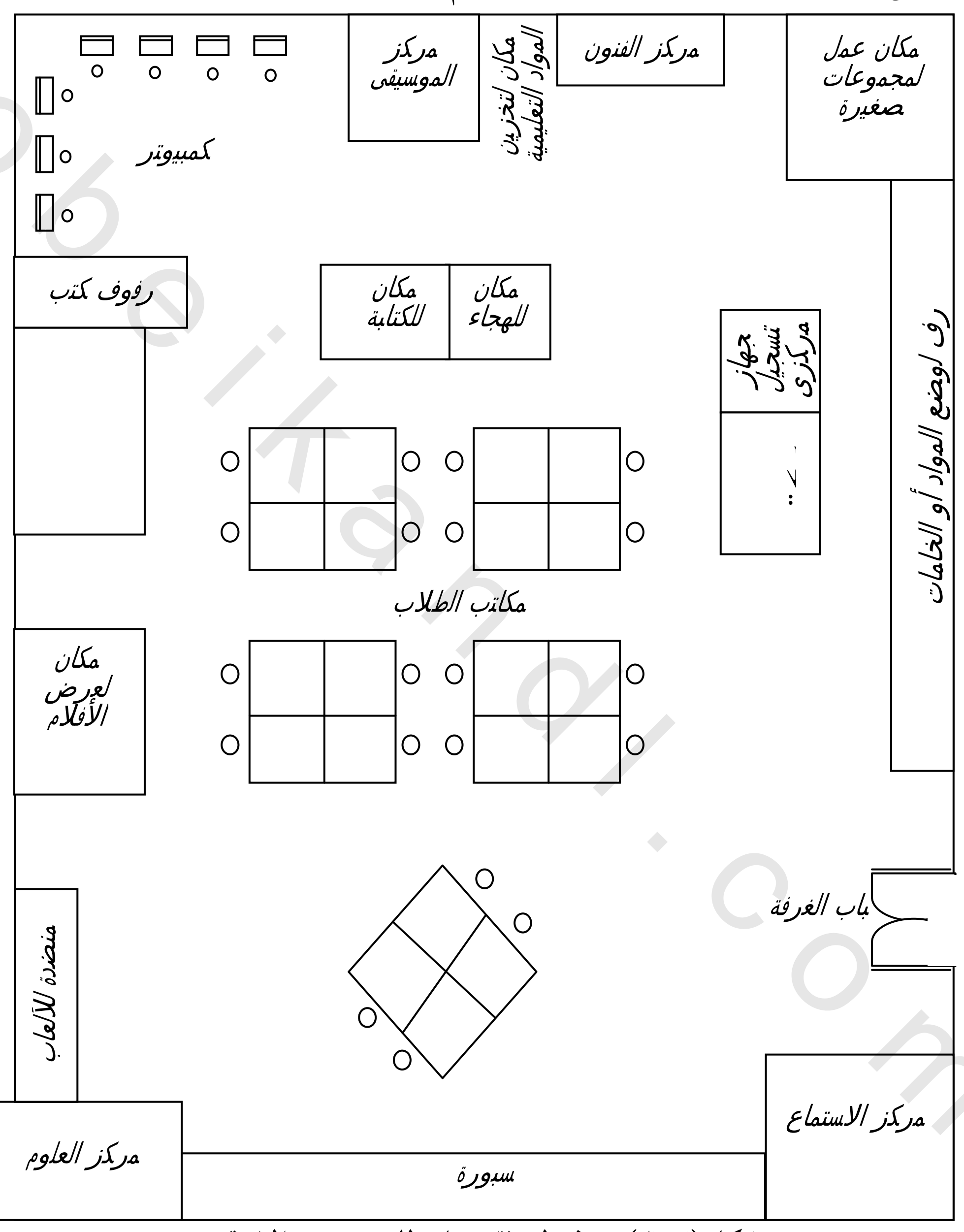
جـ- الاشتراك مع كل من المدرسين والتلاميذ الموهوبين والمتفوقين فى عمل التجارب وتنفيذ المشاريع العلمية لتنمية المقدرات الإبداعية، وإشباع الميول العلمية أو الأدبية أو الفنية وحب الاستطلاع عندهم (كمال مرسى: ١٩٩٢: ١٨٨-١٨٩).

ويعد هذا النمط من الإثراء ملائمًا لرعاية الموهوبين والمتفوقين فى المناطق ذات الكثافة السكانية الخفيفة والمناطق الريفية.

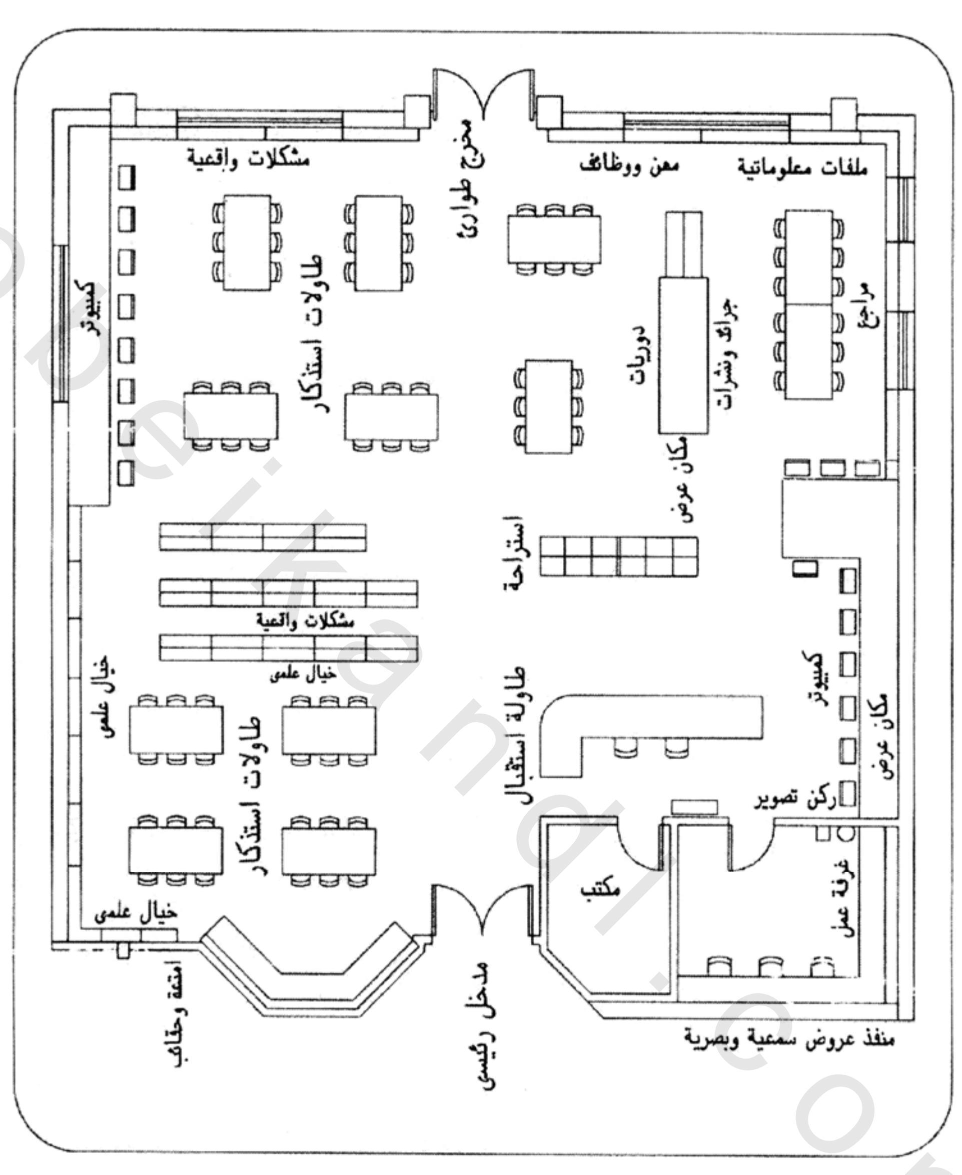
الإثراء لبعض الوقت داخل غرفة المصادر Resource Room فى المدرسة العادية أو بمراكز مصادر التعلم:

يتلقى الموهوبون والمتفوقون داخل هذه الغرف لبعض الوقت دروسًا إضافية موسعة لإثراء برامج المدرسة العادية تساعد على التعمق فى أحد المجالات أو

الموضوعات الأكاديمية، كما يمارسون بعض الأنشطة البحثية والإبداعية بغية استثمار مالديهم من استعدادات عالية من حيث التحليل والتطبيق والتفكير الناقد وحل المشكلات، يعودون بعدها إلى فصولهم العادية.



شكل (٧-٣) نموذج لغرفة مصادر للموهوبين والمتفوقين



شكل (٧-٤) مركز مصادر التعلم للموهوبين والمتفوقين بولاية فيرجينيا

والعروض السمعية والبصرية والمحاضرات وحلقات المناقشة وغيرها مما يجعلها بيئة مواتية لتحفيز الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم (أنظر شكل ٧-٣ و٧-٤).

ويشتغل بغرف المصادر معلمون متخصصون فى إدارة وتوظيف هذه المصادر فى العمل مع الموهوبين والمتفوقين تتركز مهامهم فى كل من: تقييم وتشخيص المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلاب وتحديد احتياجاتهم المختلفة، وتقديم الأنشطة اللازمة حول محتوى الموضوع والتدريس لهم وتقييم نتائج غرفة المصادر،وتقديم الاستشارات اللازمة لمعلمى الفصول العادية وللوالدين.

ويتم تجهيز غرف المصادر بمواد ونماذج ومصادر تعليمية عديدة مطبوعة ومستنسخة وغير مطبوعة كالمجلات والمطبوعات والأفلام والأشرطة السمعية والبصرية،وأجهزة تعليمية كالفيديو والتلفزيون،ومراجع ودوريات،وحواسب آلية تتيح الاتصال بشبكات المعلومات الإليكترونية المحلية والدولية(الإنترنت)،ومواد وخامات وأدوات للفنون والموسيقى والتجارب المعملية، ومقصورات للاستماع، وأماكن للاطلاع

ويمكن للطلاب أن يعملوا داخل هذه الغرف فرادى أو فى جماعات حيث يتم تقسيمهم حسب مجالات الموهبة والتفوق، والاهتمامات والميول إلى مجموعات متجانسة فى الرياضيات أو الفنون أو العلوم أو اللغات أو الدراسات الاجتماعية مثلًا. ويعد برنامج غرف المصادر من أكثر البرامج فعالية وشيوعًا فى رعاية الموهوبين والمتفوقين فى أغلب مدارس العالم، نظرًا لأنه قليل الكلفة من الناحية الاقتصادية، كما يحسّن من بيئة التعلم بالمدارس العادية، وله مردوده الإيجابى بالنسبة للطلاب العاديين الذين يستفيدون مما تعلمه زملاؤهم الموهوبون والمتفوقون عند عودتهم إلى فصولهم العادية.

وقد طوّرت خلال الربع الأخير من القرن العشرين الميلادى عدة نماذج إثرائية تعليمية للموهوبين والمتفوقين من بينها نموذج الإثراء الثلاثى لرينزولى،ونموذج بورديو PURDUE لفيلدهوزن وكولوف.

☐ **نموذج الإثرائى الثلاثى لرينزولى:The Enrichment Triad Model :**

يعد نموذج الإثراء الثلاثى من النماذج الأكثر شيوعًا التى تم اختبارها ميدانيًا

وتطبيقها فى مختلف أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وقد صمم لتنمية المواهب وتشجيع الإنتاجية الإبداعية لدى الأطفال والشباب عن طريق تعريضهم للخبرات التعليمية، وتهيئة البيئة التربوية والأنشطة البحثية المواتية لتحقيق الأداء المتميز وفقًا لاهتماماتهم وميولهم، والتى نادرًا ما تتوافر فى الفصول الدراسية العادية. وقد طوّر هذا النموذج جوزيف رينزولى Renzulli فى إطار التعريف الذى وضعه للموهبة ورأى فيه أنها تعكس السلوك الناتج عن تفاعل ثلاث مجموعات أساسية من السمات الإنسانية التى تشمل معدلًا فوق المتوسط من المقدرات العامة و/أو الخاصة، والالتزام بالعمل أو المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداعية. وأنه متى استطاع الطفل تنمية هذا التفاعل بين تلك المجموعات من السمات، وأظهر هذه السلوكيات فإنه يمكن تقديم الخدمات التربوية والفرص التعليمية الخاصة المناسبة لمقدراته والتى لا توفرها البرامج التعليمية العادية أو التقليدية.

ويفيد من المستويين الأولين من نموذج الإثراء الثلاثى(الأنشطة الاستكشافية وأنشطة التدريب الفردية والجماعية) كافة الطلاب أو مابين ١٥ و٢٠٪على الأقل من مجموع طلبة المدرسة الذين يتم اختيارهم بناء على درجاتهم فى اختبارات الذكاء والتفكير الإبداعى والتحصيل أو الإنجاز، إضافة إلى ميولهم وترشيحات أولياء أمورهم، أما المستوى الثالث (أنشطة البحث والتقصى) فيخص مابين ٥ و١٠٪ فقط من مجموع الطلاب وهم ذوى الموهبة والتفوق، ويتم تقديم أنشطة هذا المستوى تحت إشراف معلم متخصص.

ويهدف النموذج إلى:

أ – تهيئة الفرصة أمام الطلاب لدراسة موضوعات من اختيارهم بالعمق والاتساع الذى ينشدونه بحرية كاملة، وبالطريقة التى تتفق مع أسلوبهم المفضل فى التعلم.

ب – مساعدة الطلاب على تحديد مشكلات واقعية تتفق واهتماماتهم، وإكسابهم المهارات البحثية اللازمة لحل هذه المشكلات.

ويبنى الإثراء الثلاثى على مسلّمة مؤداها أن الموهبة تنمو وتزدهر إذا ما توفرت لها البيئة الإثرائية التى تنشطها وتوجهها، وأن المدرسة هى المكان الطبيعى الذى يوفر هذه البيئة (رينزولى وريس، ٢٠٠٦).

ويشمل نموذج الإثراء الثلاثى ثلاثة أنماط أو مستويات مترابطة من أنشطة الإثراء التعليمى هى:

أ- المستوى الأول: الأنشطة الاستكشافية العامة General Exploratory Activities:

ويتعرض خلاله جميع الطلاب بما فيهم الموهوبون والمتفوقون لمجموعة عريضة من الأنشطة والموضوعات العامة المثيرة والأفكار الجديدة، وفروع المعرفة والأحداث المتنوعة والأماكن والأشخاص والهوايات التى لا يتناولها عادة المنهج الدراسى النظامى، وذلك بهدف استثارة اهتماماتهم، وتشجيعهم على اكتشاف مواهبهم وميولهم الحقيقية بدقة، واختيار ما يناسبهم من أنشطة للتعمق فيها فيما بعد، ومن الضرورى أن يدرك الطلاب أن إجراءات هذه المرحلة مصممة لاكتشاف ميولهم، وعلى كل منهم أن يبذل قصارى جهده لاختيار المجال أو النشاط المناسب لموهبته بشكل سليم حيث تنبنى إجراءات المراحل التالية من النموذج على هذا الاختيار، علاوة على أن يتحين المعلم الفرصة ليستكشف إمكانات طلابه ويتعرف على اهتماماتهم وميولهم من خلال الملاحظة ليساعدهم فى اختيار الأنشطة المناسبة لكل منهم بشكل دقيق.

ومن بين الأساليب المستخدمة فى تقديم الموضوعات والأنشطة للطلاب فى هذا المستوى الرحلات الميدانية للمتاحف والمعارض والأماكن، وزيارات المؤسسات والمراكز العلمية والبحثية والإنتاجية والفنية، وعروض الأفلام والشرائح والتسجيلات والصحف والمجلات، والمحاضرات والنداوت، والحلقات النقاشية حول موضوعات معينة يشارك فيها خبراء ومتخصصون؛ كالعلماء والفنانين.

ويؤكد رينزولى على أهمية تشجيع الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى هذه المرحلة أو

المستوى على استكشاف مجالات جديدة ربما تكون مختلفة عن تلك المجالات التى خبروها من قبل، أو يهتمون بها أساسًا، وعلى أهمية تنوع البدائل والأنشطة المطروحة كالموسيقى والفنون التشكيلية، والعلوم والرياضيات، والهندسة واللغات وغيرها من المجالات. كما يؤكد على ضرورة إعطاء الوقت الكافى للطلاب لتمحيص هذه الأنشطة المختلفة ثم اختيار المجال المناسب لموهبة كل منهم واهتمامه.

ويلاحظ أن بعض الطلاب يتعرف على النشاط المناسب لموهبته فى وقت قصير، بينما يستغرق البعض وقتا أطول، وبالنسبة للطلاب الذين يصعب عليهم تقرير الأنشطة المناسبة لهم فإنه يجب إعادة تقييمهم أو تركهم فى البرنامج الدراسى المعتاد لافتقارهم إلى الدافعية للإنجاز.

ب- المستوى الثانى الأنشطة التدريبية الفردية أو الجماعية Individual or Group Training Activities:

وتشمل المواد والخبرات التعليمية والأنشطة التدريبية التى من شأنها تحسين نمو التفكير وعمليات الشعور، ومساعدة الطلاب على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات أكثر من مجرد التركيز على محتوى عمليات التعلم، وتشجيعهم على الإفادة من أثر التعلم فى مواقف جديدة. **وبعض أنشطة هذا المستوى عامة ومخططة مسبقًا؛ كالتدريب على مهارات اكتشاف المشكلات وحلها، ومهارات الاتصال المرئية والشفهية والكتابية، ومهارات البحث العلمى (جمع البيانات وتسجيل الملاحظات وتصنيفها وتحليلها واستخدام المراجع وقواعد المعلومات...إلخ) ومهارات التفكير العليا؛ كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعى، وفهم الذات والآخرين ومهارات التواصل المكتوب والمرئى والمسموع. كما أن بعض خبراته الأخرى نوعية لا يمكن التخطيط المسبق لها وتشمل تعليمًا متقدمًا فى مجال الاهتمام الذى يختاره التلميذ.**

ويعد هذا المستوى بمثابة تدريب على المهارات العلمية التى سيتم استخدامها فى البحث العلمى لمشكلات حقيقية فى المستوى الثالث من النموذج وهو مستوى البحث العلمى.

جـ- المستوى الثالث: البحث الفردى وعن طريق المجموعات الصغيرة لمشكلات حقيقية أو واقعية Individual and Small Group Investigation of Real Problems:

تعد أنشطة هذا المستوى بمثابة جوهر نموذج الإثراء الثلاثى، وهى أعلى مستوياته من حيث الصعوبة لأنها تتطلب مقدرة عقلية مرتفعة ومستويات عالية من الدافعية للإنجاز، والاهتمام أو الالتزام الخاص الانفعالى والعقلى بمتابعة موضوع معين والتعمق فى دراسة مشكلة ما، كما تحتاج إلى وقت مضاعف مقارنة بأنشطة المستويين الأول والثانى. لـذا تتراوح نسبة المستهدفين فى هذا المستوى ما بين ٥ و١٠٪ فقط من مجموع الطلاب بكل مدرسة بعد أن كانت تتراوح ما بين ١٥و٢٠٪ فى المستويين الأول والثانى من النموذج.

ويتضمن هذا المستوى نشاطات بحثية يلعب فيها الطلاب الموهوبين والمتفوقين دور الباحث العلمى الحقيقى لمشكلات حقيقية واقعية، كما يتاح لهم استخدام أو تطبيق ماسبق أن تعلموه من مهارات وطرق بحث واستقصاء، وتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية فى دراسة مشكلات حقيقية واقعية يختارونها بأنفسهم، وتطوير مستوى متقدم من الفهم والتطبيق للمعلومات وطرق البحث التى يستخدمها الباحثون فى مجال أو أكثر من مجالات البحث. ويقوم الطلاب - فرادى أو مجموعات صغيرة - ممن يرغبون فى إجراء بحث أو تطوير منتج ما بالتنسيق مع معلم غرفة المصادر أو المعلم الذى يشرف عليهم بتحديد مشكلة البحث وصياغتها، والتفكير فى الحلول المحتملة لها (صياغة الفروض العلمية المناسبة) واختيار الطريقة الملائمة لدراستها، ويجمعون البيانات اللازمة للتحقق من صحة الفروض، حتى يتوصلون إلى النتائج ويقومون بكتابة التقرير النهائى للبحث.

كما تتضمن أهداف هذا المستوى أو النمط الإثرائى ما يلى:

- **إتاحة الفرص لتطبيق المعرفة، والأفكار الإبداعية، والالتزام بالعمل فى مجال بحثى معين أو دراسة مشكلة معينة يختارها التلميذ.**

- **اكتساب فهم متقدم للمعرفة (محتوى معين) والمنهج (عمليات) الذى يستخدم فى تخصصات معينة ؛ كالتعبير الفنى، أو فى مجالات بينية (تجمع بين أكثر من تخصص).**
- **إنجاز منتجات أصيلة وغير مسبوقة موجهة لإحداث تأثير معين لدى فئة مستهدفة من المتلقين.**
- **تنمية مهارات التعلم الذاتى فى مجالات التخطيط والتنظيم، واستخدام الموارد، وإدارة الوقت، واتخاذ القرار، وتقييم الذات.**
- **تنمية الالتزام بالمهمة (العمل) والثقة بالنفس، والإحساس بالإنجاز الإبداعى. (رينزولى وريس، ٢٠٠٦).**

جدير بالذكر أن الطالب- أو مجموعة الطلاب- يتخير المشكلة المرتبطة بمجال اهتمامه وموهبته وليس مجرد موضوعات محددة سلفا يقررها المعلم، كما يستخدم خطوات البحث العلمى الدقيقة والمناسبة للوصول إلى نتائج أصيلة وحقيقية يوثق بها (Renzulli,1977:13-19, Renzulli & Reis, 1997)

ولكى يتسنى للمعلمين تنفيذ هذا النموذج، يوصى رينزولى بما يلى:

١- ضرورة الشعور بالحرية فى بيئة تعليمية مفتوحة، مع إمكانية متابعة كل تلميذ لميوله واهتماماته.

٢- لابد أن يهتم البرنامج بالتنمية المتكاملة لكل الإمكانات المعرفية والوجدانية والسلوكية للتلاميذ.

٣- يجب على المعلم مساعدة التلاميذ الصغار على التعبير عن ميولهم والتمسك بها حتى يتحقق النمو السوى لكل منهم.

٤- لابد من تشجيع التلاميذ على البحث والاستقصاء وجمع المعلومات بأنفسهم.

٥- على المعلم مساعدة التلاميذ على التعرف على المشكلات التى تتسق مع اهتماماتهم وميولهم وتحديدها.

٦- أن يكون المناخ العام للتعلم مناخًا علميًا أقرب مـا يكون إلى جو المختبرات العلمية. (على سليمان، ١٩٩٩: ١٩٣)

☐ **نموذج بورديو PURDUE الإثرائى ذى المراحل الثلاث The Purdue Three- Stages Enrichment Model لفيلدهوزن وكولوف:**

وهو قريب الشبه من نموذج رينزولى، ويركز بشكل أساسى على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، ومهارات البحث والتعلم المستقل، ومفهوم الذات الموجب عبر ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى:** ويتم التركيز فيها على تطوير مقدرات التفكير التباعدى (التغييرى) والتقاربى(التقريرى) ومهارات التفكير الأساسية فى المجالات اللفظية وغير اللفظية من خلال استخدام أنشطة وتدريبات قصيرة الأمد.
- **المرحلة الثانية:** وتتطلب مقدرات عقلية أعلى، ويتم التركيز فيها على تطوير مهارات الحلول الإبداعية لمشكلات أكثر تعقيدًا من خلال استخدام أساليب تدريسية إبداعية وتطبيقية؛ كالعصف الذهنى والتوليف، وحل مشكلات مستقبلية.
- **المرحلة الثالثة:** وتشمل أنشطة تهدف إلى تطوير مهارات الدراسة المستقلة والمهارات البحثية من خلال المشروعات المستقلة، وتمكين الموهوبين من تحديد المشكلة بأنفسهم، وجمع المعلومات من الكتب والمصادر الأخرى للبيانات، وتفسير النتائج، وتطوير طرق إبداعية فى توصيل النتائج (Feldhusen & Kolloff, 1986, Davis & Rimm, 2004).

وأعدت مى عبد المنعم نور (٢٠٠١) برنامجًا إثرائيًا لرعاية الموهوبين "والمتميزين" فى الفنون البصرية من طلاب المرحلة الثانوية بهدف توسيع وتعميق معلوماتهم عن الفن وشحذ مهاراتهم الفنية مستندة إلى نموذج كلينباور Kleinbauer الذى وصف من خلاله المحتوى الإثرائى لأربعة ميادين للمعرفة الفنية هى:

- **الإنتاج الفنى (الإبداع، التقنية، المهارة، الإجراءات أو العمليات).**
- **تاريخ الفن (الفنان، مضمون العمل، الفترة التاريخية، الوظيفة).**
- **النقد الفنى (الموضوع، محتوى العمل، المعنى، مبررات الحكم).**
- **التذوق الجمالى (فهم العمل، طبيعة الموضوع، القصد من العمل، القيم).**

وشملت أنشطة البرنامج الإثرائى ما يلى:

- قراءات حول الفن والفنانين وإعداد تقارير عن هذه القراءات.
- حوارات ومناقشات حول الأعمال الفنية (التقنية، الشكل، الموضوع، المضمون، الفنان، الاتجاه والتاريخ).
- التدريب على قراءة الأعمال الفنية ومحاولة وصفها وتحليلها وتقييمها.
- التدريب على نقد الأعمال الفنية مع إعطاء المبررات المنطقية لذلك.
- إجراء مناقشات حول الفن وأثره فى الحياة.
- التنسيق مع مؤسسات أخرى غير المدرسة (المتاحف ومراكز الفنون والمعارض والمكتبات) لعقد ورش عمل للطلاب.
- تشجيع الطلاب على المشاركة فى جماعات الأنشطة المدرسية.
- عقد ورش عمل داخل المدرسة.
- عقد لقاءات مباشرة مع كبار الفنانين فى المعارض الخاصة بهم،أو زيارة مراسمهم.
- قيام الطلاب بأنشطة لاصفية خارج إطار اليوم المدرسى من قبيل زيارة المعارض والمتاحف ومراكز الفنون والحرف.
- تهيئة الأنشطة ذات النهايات المفتوحة لإتاحة الفرصة للطالب الموهوب للتجريب واكتشاف طرق جديدة فى الوصول إلى هذه النهايات.
- مناقشة أعمال الفنانين لتطوير الحساسية البصرية والجمالية، وتنمية المقدرة على إصدار الأحكام الفنية لدى الطلاب الموهوبين.

- كفالة مجموعة من الأنشطة وإتاحة الفرصة لأن يختار الطالب ما يناسبه منها بحسب ميوله.
- تنظيم البيئة التعليمية على شكل ورشة تعليمية تشمل المراجع والوسائل التعليمية والمواد والخامات والأدوات التى تيسر عملية الإبداع الفنى.
- إجراء الأبحاث وتنفيذ المشاريع المتعلقة بالأفكار التى يصعب تنفيذها فى مدة زمنية قصيرة خلال اليوم الدراسى العادى (مى عبد المنعم نور، ٢٠٠١: ٣٠٨-٣٠٩)

ثانيًا: التسريع التعليمى: Acceleration

ونعنى بالتسريع التعليمى ذلك النظام الذى يسمح للطالب الموهوب والمتفوق بالتقدم فى دراسته بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية فى فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى.

وتنبنى هذه الاستراتيجية على أساس أن الطفل الموهوب والمتفوق لديه من الجدارة والنضج العقلى المبكر فى بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم مايمكنه من تعلم منهج أكثر تقدمًا، أو تعلم قدر أكبر من المعارف والمهارات والخبرات التى يتعلمها الطالب العادى بالمنهج العادى خلال فترة زمنية أطول، مما يساعده على إنهاء البرنامج الدراسى فى زمن أقل أو وقت أقصر، وفى سن مبكرة عما هو معتاد بالنسبة لأقرانه العاديين.

ومما تتميز به هذه الاستراتيجية توافق كثافة المادة التعليمية ودرجة تعقيدها، ومعدل سرعة تنفيذ البرامج التعليمية مع كل من القدرات العقلية للطلاب ومعدلات سرعة تعلمهم، كما تعمل على الحد من شعور الموهوبين والمتفوقين بالملل والسأم والإحباط من المدرسة، وزيادة متعتهم بالتعلم، وتطوير شعورهم بالقيمة الذاتية والإنجاز، وتخفيض الكلفة المادية للتعليم باختصار سنوات الدراسة، وتحقيق الاستفادة المبكرة للمجتمع من الإسهامات والإنجازات المهنية للمتفوقين والمبدعين.

ومن بين الأمثلة التى وردت فى بعض المراجع لفائقين ومبدعين أنهوا دراساتهم فى مراحل وجيزة وقدموا إبداعاتهم فى مراحل مبكرة من عمرهم، طفل أفغانى يدعى سيد جلال التحق بجامعة البترول والمعادن بالظهران- بالمملكة العربية السعودية وعمره عشرة أعوام، وكارل وايت K.Witte الذى حصل على الدكتوراه فى الفلسفة وعمره أربعة عشر عامًا، وعلى درجة الدكتوراه فى القانون وعمره ستة عشر عامًا، وعمل أستاذا للفلسفة بجامعة بريسلو، وعالم السيبرنطيقا (آليات التحكم) Cybernetics نوربيرت وينر N.Wiener (١٨٩٤-١٩٦٤) الذى أنهى دراسته الثانوية وعمره أحد عشر عامًا، وحصل على درجة البكالوريوس وعمره أربعة عشر عامًا، وعلى درجة الدكتوراه فى المنطق الرياضى من جامعة هارفارد وعمره ثمانية عشر عامًا. كما حصل جيمس واطسون J.Wattson على درجة الدكتوراه عندما كان عمره ثلاثة وعشرون عامًا ثم على جائزة نوبل عندما بلغ خمسًا وعشرين عامًا. أما جون باردين فقد أنهى دراسته الثانوية وعمره خمسة عشر عامًا، وحصل بعد ذلك على جائزة نوبل فى الفيزياء (فتحى عبد الرحيم وحليم بشاى،١٩٨٠، Sisk,1982، كمال مرسى، ١٩٩٢، فتحى جروان،١٩٩٩)

ومن أهم الخيارات أو البدائل التنفيذية للتسريع التعليمى ما يلى:

١- **الالتحاق المبكر برياض الأطفال والمراحل التعليمية التالية Early Admittance قبل العمر الزمنى المعتاد:** متى أظهر الطفل استعدادات عقلية مرتفعة (معامل ذكاء ١٣٠ فأكثر)، وكان لديه من الخصائص الجسمية (كالتآزر البصرى الحركى) والاجتماعية والدافعية والاستعداد المناسب للقراءة،ما يؤهله إلى ذلك بغض النظر عن عمره الزمنى.

وقد حدد كلا من ديفز وريم (Davis & Rimm, 1980) الشروط التالية للالتحاق المبكر برياض الأطفال:

- **قدرة عقلية فوق المتوسط.**
- **تآزر بصرى حركى جيد.**

- **استعداد عال مبكر للقراءة.**
- **نضج اجتماعى وانفعالى مقارنة بأقرانه.**
- **صحة جسمية جيدة.**

والاعتبار الأساسى للإلحاق المبكر برياض الأطفال أو الصف الأول بالمدرسة وفى برامج التسريع عمومًا هو التأكد من أن الطفل قد نضج عقليًا واجتماعيًا بمعدلات أسرع من الطفل العادى، وذلك بما يجعله قادرًا على استيفاء متطلبات التعلم المدرسى حتى لو كان فى عمر زمنى أقل من السن القانونية للالتحاق بالمدرسة. وغالبًا ما يكون عمره العقلى متقدمًا بما يعادل من ستة إلى ثمانية أشهر عن السن القانونية المقررة لذلك.(Angelino,1979:116)

٢- **تخطى بعض الصفوف الدراسية،أو القفز إلى صفوف دراسية أعلى Grade Skipping** من دون الالتحاق بالصف الذى يسبقه، وهو بديل سهل لايحتاج أية ترتيبات أو تجهيزات إضافية أو معلم خاص أو غرفة مصادر أو برامج خاصة.

ويحذر البعض من هذا البديل لاسيما فى حالة عدم التأكد من إتقان الطالب للمهارات الأساسية للصف المنقول إليه، مما يعجزه عن مواكبة زملائه الجدد نتيجة صغر عمره الزمنى، أو ضآلة جسمه، أو عدم نضوجه الاجتماعى والانفعالى مما يعرضه لضغوط نفسية.

ومما يقترحه ديفز وريم (Davis & Rimm, 1980) للحد من هذه التخوفات ما يلى:

- **التأكد من تمتع الطالب بمقدرة عقلية أعلى من المتوسط.**
- **عدم السماح بتخطى الطالب أكثر من صف دراسى واحد فى المرحلة الدراسية.**
- **يجب تشخيص الفجوات التعليمية (المعرفية) لدى الطالب باستمرار، ومساعدته على اكتساب المهارات المفقودة سواء عن طريق الأهل أو معلم غرفة المصادر.**

- **التعاون بين المعلمين والمرشدين والزملاء والأهل فى حل مشكلات التوافق التى ربما تواجه الطالب فى صفه الجديد.**
- **التعاون والتواصل المستمر بين المدرسة والمنزل لمواجهة المشكلات والصعوبات التى تعترض الطالب، مع ضمان مشاركة الوالدين فى اتخاذ القرارات.**

٣- **تركيز المقررات الدراسية أو ضغط المنهج Curriculum Compacting:** ويتطلب ذلك تحديد مجالات القوة والتفوق لدى الطالب، والتحقق عن طريق الاختبارات مما يعرفه أو يتقنه بالفعل من أجزاء المنهج العادى- الذى لم يبدأ فيه بعد - فى هذه المجالات، واختصار تلك الأجزاء وإعفائه من دراستها، واستغلال الوقت المتوفر نتيجة ذلك فى أعمال وأنشطة بديلة تخطط على أساس فردى من شأنها تعميق معرفته وخبراته، وصقل مهاراته المتقدمة فى هذا المجال؛ كالأنشطة الإثرائية والمشروعات الفردية، أو تتيح له التعلم بمعدل أسرع والانتهاء من دراسة بعض المقررات فى فترة زمنية أقل من المعتاد؛ كدراسة مقررات من الصفوف التالية أو الأعلى.

٤- **التسريع الجزئى فى تعلم مادة دراسية معينة Subject Matter Acceleration** حيث يسمح لطالب الصف الأول الثانوى مثلا بدراسة مقرر الكيمياء الخاص بالصف الثالث، ليتمكن من التقدم فى دراسته لهذا المجال بالمعدل الذى يتناسب ومقدرته العالية على التعلم فيه، أى أن الطالب المتفوق فى مجال ما يقفز بعض المقررات الدراسية الخاصة بمجال تفوقه لإنهائها فى مدة وجيزة مع البقاء فى صفه الدراسى العادى لإتقان بقية المهارات فى المجالات الأخرى.

٥- **دراسة بعض البرامج أو المقررات الصيفيةSummer Programs** التى تقدم بالجامعات على ألا يدرس الطالب المقرر الذى يجتازه بنجاح ثانية بعد عودته إلى المدرسة، ومن نماذج هذا البرنامج ما تتيحه جامعة جونز هوبكنز

الأمريكية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميًا من دراسة صيفية لمقررات الرياضيات والعلوم واللغات والفنون.

٦- **الدراسة بفصول التسريع التعليمى التى تقل مدة الدراسة بها عامًا أو أثنين فى كل مرحلة تعليمية عما هو متبع بالمدارس العادية**، وتعرف هذه الفصول فى الولايات المتحدة الأمريكية بالفصول التلسكوبية Telescoped، كما تعرف فى ألمانيا بفصول القطار السريع.

٧- **التقدم الفردى المستمر Continuous Individual Progress** ويسمح- طبقًا لهذا البديل- للطفل الذى أمكنه إتمام دراسة مقررات صفه الدراسى فى أقل من عام دراسى والنجاح فيها بالانتقال إلى دراسة مقررات الصف التالى مباشرة فى العام نفسه، أى أن الطالب المتفوق يدرس وفقًا لهذا البديل جميع مقررات الصفوف المختلفة وعلى التوالى دون فجوات على العكس من أسلوب تخطى الصفوف، لذا يفضله كثير من التربويين على أسلوب تخطى الصفوف لما قد يترتب عليه من فجوات معرفية ومهارية لدى الطالب.

٨- **الفصول المجمعة Combined Classes** التى يلتقى فيها الطلاب الموهوبين والمتفوقين من صفوف دراسية مختلفة لدراسة مقرر أو مادة معينة ثم يعودون إلى فصولهم بعد ذلك، مما يمكن الطالب من التقدم فى دراسة المادة وفقًا لمقدرته على التعلم فيها بصرف النظر عن صفه الدراسى، ويتيح هذا البديل للطالب التقدم التعليمى بمعدل سريع من دون التقيد بصف دراسى معين.

٩- **الالتحاق المزدوج أو المتزامن بكل من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية** حيث يسمح للطالب المتفوق بدراسة بعض المقررات الجامعية فى مجال تفوقه أثناء دراسته بالمرحلة الثانوية، وكذلك الالتحاق المزدوج بصفين دراسيين ليدرس فى كل صف مجموعة معينة من المقررات فى آن واحد.

١٠- **الالتحاق المبكر Early Entrance** بالجامعة نتيجة الالتحاق المبكر بمراحل تعليمية سابقة، والإفادة من بعض البدائل السابق ذكرها.

مميزات التسريع التعليمى:

أ- يتيح التسريع للطلاب الموهوبين والمتفوقين اكتساب أقصى قدر من المعرفة والخبرة المرتبطة بمجالات تفوقهم فى وقت مبكر، مما يمكنهم من الخروج إلى الحياة العملية والعمل والإنتاج وتقديم مساهماتهم الإبداعية لمجتمعاتهم فى سنوات شبابهم ورشدهم التى تتسم بالحيوية والنشاط.

ب- يتميز التسريع التعليمى بأنه لايتطلب نفقات إضافية للبرنامج التعليمى، ويقلل من عدد سنوات الدراسة لفترة تتراوح بين عام واحد وخمسة أعوام تقريبًا، ومن ثم يوفر الكثير من الأموال سواء على الآباء أم الدولة.

جـ- يلبى التسريع التعليمى كثيرًا من الاحتياجات العقلية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، ويزيد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز ومن ثقتهم بأنفسهم واعتبارهم لذواتهم، كما يهيئ لهم خبرات تعليمية تتحدى استعداداتهم وتستثير حماسهم للتعلم والتحصيل.

د- يتميز التسريع التعليمى بكونه أسلوب سهل من الناحية الإدارية.

هـ- يؤدى التسريع إلى التقليل من مشاعر الموهوبين والمتفوقين بالملل والسأم من جو المدرسة، والنزوع إلى الكسل والخمول العقلى وغيرها مما ينجم غالبًا عن تقييدهم بالبقاء بالصفوف والمراحل التعليمية المعتادة، كما يؤدى إلى تكوين اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة.

و- يحد التسريع التعليمى من شعور الموهوبين والمتفوقين بالتعالى والغرور والغطرسة، كما يقلل من تمركزهم حول ذواتهم **Egotism** وذلك نظرًا لانخراطهم فى مجموعات تتسم بالندية والتكافؤ من ناحية، ومقارنة مستويات أدائهم وفقًا لمعايير أكثر تشددًا وصرامة بدلًا من مقارنتها بمستويات أداء أقرانهم العاديين من ناحية أخرى.

ومع ذلك يثير البعض عددًا من التخوّفات بشأن تطبيق استراتيجية التسريع التعليمى من بينها:

أ- أن الدفع بالأطفال الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات دراسية أعلى، ووضعهم بين طلاب يكبرونهم سنًا، ومشاركتهم الدراسة المتقدمة فى عمر مبكر، وقبل اكتمال نضوجهم الانفعالى والاجتماعى، قد تصاحبه آثار نفسية سلبية؛ كالعزلة والانطواء وسوء التوافق وذلك نتيجة لصعوبة اندماجهم وتكوين علاقات اجتماعية وبناء صداقات مع الزملاء الأكبر منهم سنا.

وتشير سيلفياريم(٢٠٠٣) إلى أن نتائج البحوث والدراسات التى تم إجراؤها فى هذا الشأن قد كشفت بصورة واضحة عن أن تخطى الموهوب لصف دراسى واحد أو أكثر ليس له أثر سلبى على توافقه الاجتماعى، بل إن بعض نتائج هذه البحوث أوضح أن التسريع يساعد على تحسين مستوى التوافق النفسى من خلال تحسين مفهوم الذات، وأنه عندما يتم اختيار الطلاب الموهوبين والمتفوقين بدقة وعناية لإلحاقهم ببرامج التسريع والإثارة والتحدى العقلى، فإنه سيكون باستطاعة غالبيتهم تحقيق التوافق الناجح. كما أشارت ريم إلى أهمية مساندة الوالدين لأبنائهم المراهقين ومساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب بشأن الالتحاق المبكر بالجامعة، وبحيث لايشعر الأبناء أن والديهم يفرضون عليهم ضغوطًا معينة لدفعهم إلـى هذا الالتحاق قبل بلوغ المستوى الكافى من النضج الأكاديمى والاجتماعى- الانفعالى (ص:١٠٦، ١٤٨-١٤٩).

وأوضحت نادية السرور(١٩٩٨) أن سوء التوافق الاجتماعى عادة ما ينتج عن عملية الإلحاق الخاطئ للطالب فى البرامج التسريعية، وأن "تسريع الطفل المتميز ليس أكثر تأثيرًا سلبيًا من الاحتفاظ به فى الصف العادى مع أقرانه بنفس العمر الزمنى من دون تلقى خدمات تعليمية تناسب قدراته واحتياجاته واهتماماته" (ص:٧٥) كما كشفت نتائج دراسات ستانلى Stanley بجامعة جونز هوبكنز عن أن الطلاب الذين تخطوا عدة صفوف دراسية وتخرجوا من كلياتهم الجامعية فيما بين سبعة عشر عامًا وتسعة عشر عامًا لم يواجهوا أية مشكلات أكاديمية أو توافقية انفعالية أم اجتماعية.(Winner,1996: 267)

ب- أن الزج بالأطفال الموهوبين والمتفوقين فى فصول متقدمة مع طلاب أكبر منهم من حيث العمر الزمنى يحرمهم من فرص ممارسة اللعب والحياة الاجتماعية الطبيعية، كما يحرمهم من فرص التمرس على الأدوار القيادية التى كانت احتمالات تواجدها وسط أقرانهم العاديين ممن يماثلونهم فى العمر الزمنى أكبر بكثير من احتمالات تواجدها مع زملائهم الأكبر سنًا.

جـ-أن التسريع التعليمى من شأنه مضاعفة المتطلبات والأعباء الأكاديمية وتكثيفها على الطفل مما يجعله عرضه للضغوط، وقد يقوده إلى الاحتراق النفسى المبكر، كما قد يؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيله بسبب شدة المنافسة الأكاديمية.(Davis & Rimm,2004:122)

د- أن التسريع التعليمى بما يتيحه من عدم الانتظام فى التسلسل النظامى للسنوات الدراسية العادية قد يفقد الطلاب الموهوبين والمتفوقين بعض المبادئ والمهارات الأساسية والمعارف الضرورية، ويؤدى إلى وجود فجوة- أو فجوات- معرفية ومهارية نتيجة عدم دراستهم بعض الأجزاء من المقررات والمناهج الدراسية.

ويمكن الحد من هذه التخوفات أو إزالتها إذا ما تم تطبيق التسريع التعليمى ليس على أساس تفوق الطالب- ولاسيما فى المراحل التعليمية الأولى- من حيث الاستعدادات العقلية فحسب، وإنما ضرورة الأخذ فى الاعتبار- إضافة إلى ذلك- التحقق من تميزه أيضًا من حيث الاستعدادات الجسمية، وسمات الدافعية (الإنجاز والطموح) والمهارات الاجتماعية، والميل إلى التعامل مع زملاء أكبر سنا. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة توفير الخدمات الإرشادية النفسية كجزء لايتجزأ من استراتيجية التسريع التعليمى، وذلك لتهيئة الطفل للبرنامج التعليمى، ومساعدته على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الواجبات الجديدة، والزملاء الأكبر سنًا، وعلاج ما قد ينشأ من مشكلات نفسية أو دراسية حال ظهورها، وتعويض الطفل عن فرص اللعب والتفاعل مع أقرانه فى مواقف الدراسة والحياة الطبيعية.

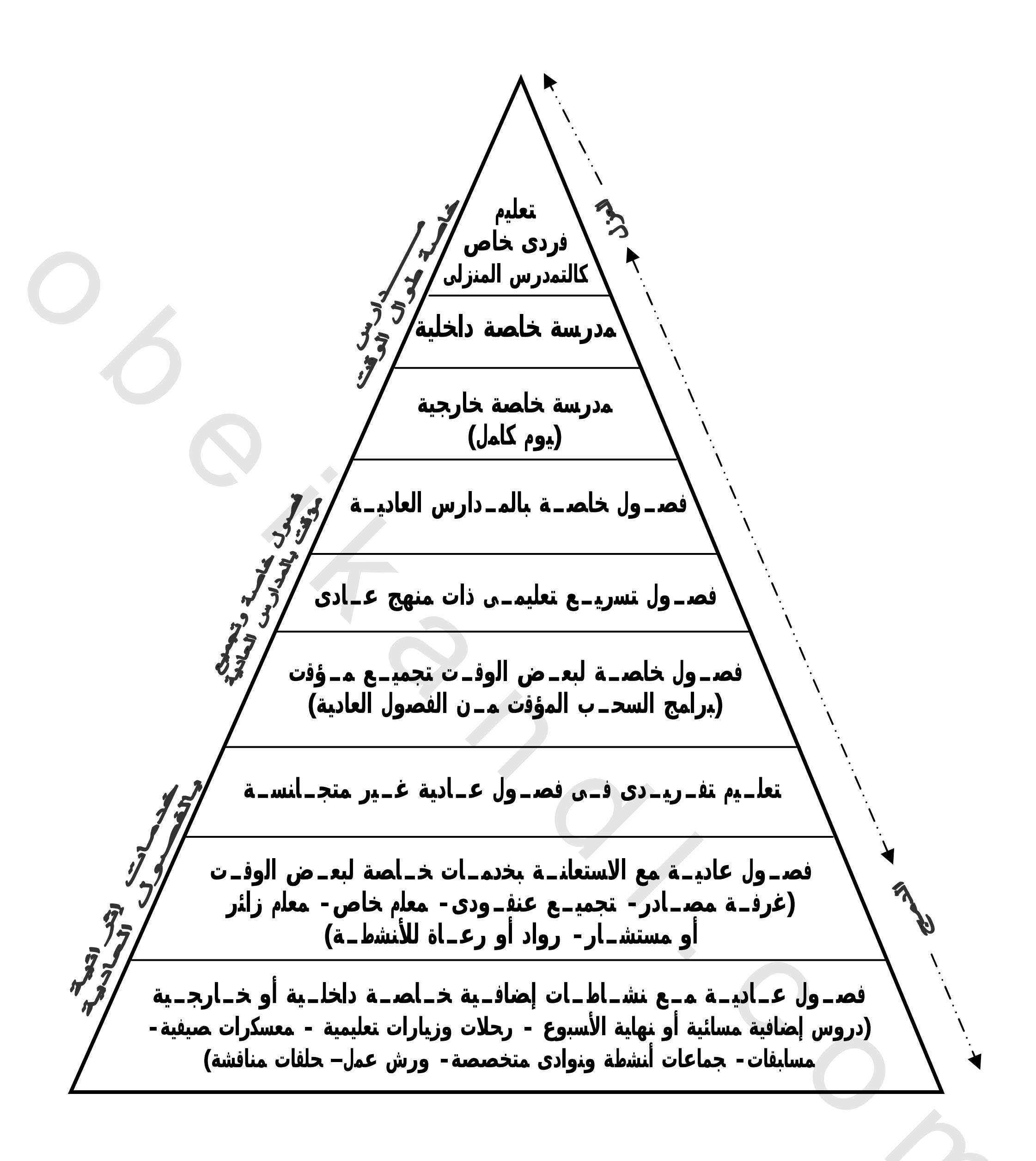
كما يُنصح بضرورة تشخيص الفجوات المعرفية والمهارية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين وبصورة مستمرة ومساعدتهم على تعلم أية أجزاء أساسية أو مهارات ضرورية لم يتمكنوا من تعلمها نتيجة تخطى بعض الصفوف أو بعض المقررات.

ثالثًا : تجميع الموهوبين والمتفوقين Grouping :

تقدم أشكال الخدمات والبرامج التربوية الخاصة الاثرائية والتسريعية للموهوبين والمتفوقين عن طريق بدائل وأساليب من بينها تجميعهم فى مدارس خاصة بهم داخلية أو خارجية، أو فى فصول خاصة بهم طوال الوقت أو لبعض الوقت من اليوم الدراسى داخل المدارس العادية، أو فى غرف ومراكز مصادر التعلم. وقد يتم تجميع الموهوبين والمتفوقين لتلقى الخدمات التربوية الخاصة أثناء اليوم الدراسى أو قبل بدئه أو بعد انتهائه، وربما فى عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازة الصيفية. (أنظر الشكل ٧-٥)

ويسمح التجميع بتعليم الموهوبين والمتفوقين ذوى الاستعدادات المتكافئة والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة فى مجموعات متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي فى دراستهم، والنمو لمواهبهم.

وتنبنى فلسفة التجميع على أساس أن وجود الطالب الموهوب والمتفوق فى بيئة تعليمية مع نظرائه أو أنداده الذين يماثلونه فى الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، يولد لديه مزيدًا من الاستثارة والدافعية والتنافس. ومثلما يشير كيرك وزملائه (Kirk et al., 1997:156) فإن الهدف من تجميع الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم معًا هو تهيئة الفرص لكى يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقليا، والتقليل من مدى التباين فى المقدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة من حيث المستوى التحصيلى مثلا- بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة عن طريق معلمين لديهم الخبرة والمهارة اللازمتين للعمل مع هؤلاء الطلاب، وفى مجال المحتوى الذى يتم تقديمه لهم.



شكل (٧-٥) البدائل البرنامجية لرعاية الموهوبين والمتفوقين بين الدمج مع العاديين فى مدارس عامة، والعزل فى مجموعات خاصة

أشكال التجميع:

هناك نمطان عامان للتجميع هما:

- **التجميع المتجانس Homogeneous أو تبعا للمقدرات المتماثلة Ability Grouping:**

ويشير هذا النمط إلى تجميع ذوى الاستعدادات ومستويات التحصيل المتجانسة، والميول والاهتمامات والاحتياجات الخاصة المتقاربة أو المتشابهة فى مجموعة واحدة لتلقى الخدمات التربوية الخاصة معًا. ومن أهم مزاياه تضييق مدى الفروق الفردية داخل المجموعة الواحدة إلى أبعد حد ممكن، وجعل مهام التدريس أيسر بالنسبة للمعلمين.

ومن أشكال التجميع المتجانس:

أ- التجميع فى مدارس خاصة داخلية أو خارجية خاصة بالموهوبين والمتفوقين Special Schools:

ويتم فى هذه المدارس توفير التجهيزات والإمكانات اللازمة لإثراء البرامج، والمعلمين الأكفاء والفنيين المدربين، وأساليب التدريس ونظم التقويم المتطورة التى تجعلها بيئة محفزة ومواتية لتعليم الموهوبين والمتفوقين. وتشمل بعض هذه المدارس جميع المجالات، كما يقتصر بعضها على مجال واحد أو مجالين من مجالات الموهبة والتفوق؛كالرياضيات والعلوم أو الموسيقى، ولاسيما فى المرحلة الثانوية التى تصبح فيها مقدرات الطلاب أكثر تمايزًا وتخصصًا. ومنها مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية بعين شمس، ومعهدى الكونسرفتوار والبالية بأكاديمية الفنون بمصر، ومدارس: اليوبيل الثانوية بالأردن، وكالاسنكيتوس بولاية بافلو، وكارولينا الشمالية للموهوبين فى الرياضيات والعلوم، وأكاديميات: إلينوى للرياضيات والعلوم، وتكساس للصحة والعلوم، ولوكين للموسيقى بولاية ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدارس كريستوفر بألمانيا، والموهوبين فنيا (موسيقيا) ببولندا والتى يلحق بها الأطفال منذ سن السابعة حتى إنهاء المرحلة

الثانوية.ويرى بعض الباحثين أن هذا النوع من المدارس يصلح بدرجة أكبر فى المناطق ذات الكثافات السكانية العالية التى يتوافر بها عدد كبير من الطلاب الموهوبين والمتفوقين يكفى لفتح مدارس خاصة بهم.

ومـن هذه المدارس أيضًا ما يطلق عليه بالمدارس الجاذبة Magnet Schools فـى المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، والتى يتم التأكيد فى برامجها على التدريب الخاص- بناء على الأهداف والاهتمامات التربوية والمهنية الواقعية للطلاب- فى مجالات من مثل الفنون والرياضيات والعلوم، والمهارات المهنية والحرفية والتجارة والأعمال.

ب- التجميع فـى فصول خاصة بالفائقين داخـل المدارس العاديـة Special or Self- Containd Classes:

ويتاح للموهوبين والمتفوقين وفقا لهذا الشكل من البرامج مشاركة أقرانهم العاديين الأنشطة المدرسية المعتادة، ومـن ثم التفاعل معهم واكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية التى تعينهم على التوافق الاجّتماعى، وفـى ذات الوقت تلقى البرامج والخدمات التربوية الخاصـة (مناهج إثرائية، وأنشطة بحثية وتدريبات إضافية، وواجبات فردية...) لإشباع احتياجاتهم المعرفية وتنمية استعدادتهم، وإكسابهم مدى واسع من المهارات والخبرات تحت إشراف معلمين متخصصين.

وعادة ما تكون مناهج هذه الفصول أكثر عمقًا واتساعًا من حيث المحتوى مما يتم تدريسه للعاديين ويطلق عليها الفصول المتقدمةadvanced، وقد تكون مختلفة تماما عنها ويطلق عليها صفوف الشرفHonors Classes.

ويذكر جيرهارت (Gearheart,1980) أن المدارس العامة فى إليزابيث- نيوجيرسى قد قامت بإدخال أول شكل من التجميع المتجانس Homogeneous وفقا للمستوى التحصيلى لطلابها عام١٨٨٦ بغرض تشجيعهم على التقدم بشكل أسرع فى المنهاج الدراسى، كما بدأت مدارس سانت باربارا فى ولاية كاليفورنيا عام١٨٩٨ بتجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين معا وتهيئة خبرات تعليمية موسعة

لهم تتماشى مع استعداداتهم المتميزة، وكان التركيز فى هذه التجربة على استبدال نمط تجميع الموهوبين ذوى المقدرات المتشابهة فى مجموعات متجانسة من أجل التسريع التعليمى بشكل آخر من البرامج وهو ما يطلق عليه المسارات .Tracking وفى عام١٩٠٠ خصصت المدارس العامة بمدينة نيويورك أول فصول خاصة للموهوبين والمتفوقين بغرض إتاحة الفرصة أمامهم للتسريع التعليمى، كما طوّرت تشكيلة من البرامج التسريعية والإثرائية والترتيبات الخاصة بكل من كاليفورنيا ونيويورك وأوهايو فيما بين عامى١٩٢٠ و١٩٤٠، وأصبح تخطى الصفوف نمطًا شائعا للتسريع التعليمى خلال عقد الثلاثينيات من القرن العشرين. (Gearheart , 1980:349-350). وقد تم تخصيص أول فصل خاص للموهوبين والمتفوقين بالمدارس العادية بمصر عام ١٩٥٤ بمدرسة المعادى الثانوية.

جـ- التجميع العنقودي Cluster Grouping داخل الفصل العادى:

عندما لا يكون عدد طلاب المدرسة كبيرا بحيث لا يوجد عدد كافٍ من الطلاب الموهوبين والمتفوقين لتكوين فصل مستقل خاص بهم، فإن أحد البدائل المتاحة المناسبة لتعليمهم هو ضم هؤلاء الطلاب(أعلى٥٪على مستوى كل صف دراسي) معا فيما يطلق عليه بالمجموعة "العنقودية" لأداء مهام مشتركة داخل أحد الفصول العادية التى تشمل خليطًا غير متجانس من الطلاب ذوى المقدرات المتباينة، ويتراوح عدد أفراد المجموعة العنقودية بين أربعة عشرة طلاب، يتاح لهم بشكل منتظم خلال حصص دراسية يومية فرصًا وخبرات تعليمية تتناسب واستعداداتهم العالية مع معلم متمرس ومدرب على تكييف المنهج واختصاره وإثرائه وتسريعه والتدريس بطريقة تفى باحتياجاتهم وتلائم أسلوبهم فى التعليم (Davis & Rimm,2004: 163).

ويقترح بعض الباحثين عددًا من الإرشادات التى من شأنها تحسين عمل المعلم وتدريسه للموهوبين والمتفوقين فى الفصول العادية من بينها:

- استخدم الاختبارات القبلية أو اختبارات التمكن والإتقان لتحديد ما يعرفونه بالفعل، وامنحهم تقديرًا على المهام التى يتمكنون منها، واختصر المنهج بما يناسبهم.
- خصص وقتًا يوميًا لكى يعمل طلابك فى مشروعات سواء بشكل فردى أو فى جماعات صغيرة.
- ساعد طلابك كى يفهموا مواطن قوتهم واهتماماتهم، ويتعرفوا على الاستراتيجيات والمزيد من البدائل والخيارات.
- تحـرّى واستكشف مـع طلابك وجهات النظر المتعددة حـول الأحداث الجارية والموضوعات والقضايا المختلفة، وهيئ لهم الفرصة لتمحيص الأفكار والآراء المتعارضة وتحليل الدلائل.
- إعط فرصة للتفكير الحدسى، ونمِّ لدى المتعلم الحساسية للمشكلات، والاستعداد لقبول التمديدات والغزوات الفكرية دون خوف، وعوِّده أن يسأل.
- عوّد الطفل على اكتشاف العلاقات، وإعطاء إجابات متعددة ومتنوعة وأن يطرح أفكارًا تباعدية وغير عادية تظهر وتنمى مرونته العقلية.
- شجع الطفل على استخدام خياله وعلى تكوين صور ذهنية للمواقف والأشياء.
- إعط الطفل فرصًا لتصنيف مجموعات من الأشياء فى ضوء خصائص مشتركة، وعوّده على ترتيب هذه الأشياء فى سلاسل طبقًا لمعيار معين.
- اسمح للطفل أن يقوم بتخمينات للإجابة عن أسئلة غير مألوفة، ولاتغضب إذا ما أخطأ، وعوّده على المناقشة حتى يكتشف الخطأ بنفسه.
- شجع طلابك على تعلم أشياء جديدة أكثر من تشجيعهم على استظهار وترديد معلومات قديمة.
- ساعد طلابك على تعلم معنى عمليات التفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، وخطط لمشروعات مستقلة حول هذه العمليات.

- **شجعهم على تحديد أهدافهم الشخصية والأكاديمية،وعلى تقييم أعمالهم بأنفسهم.**
- **استضف بعض الخبراء والعلماء والفنانين والمهنيين ليتحدثوا معهم عن ميادين تخصصهم وتجاربهم.**
- **لاتدعهم يكررون عمل الصف الدراسى لمجرد أنه ضمن المنهج ولاسيما إذا كانوا على دراية ومعرفة به.**
- **وفر لهم أنشطة بديلة ومثيرة لاهتماماتهم بدلًا من التدريب على الموضوعات التى تمكنوا منها، أو مجرد تأدية ما يقوم به الآخرون فى الفصل، وهيئ لهم فرصًا للتعامل مع الأفكار المعقدة والمجردة.**
- **حاول اكتشاف اهتماماتهم، واخْتَر لهم مشروعات تدور حول تلك الاهتمامات.**
- **اترك لهم حرية اختيار طريقة استغلال الوقت المتاح لديهم.**
- **دعهم يتعلمون بمعدل أسرع من أقرانهم.**
- **أكثر من استخدام التعلم بالاكتشاف، وتجنّب اللجوء إلى المحاضرات والطرق التعليمية التى يتحمل فيها المعلم معظم المسئولية، وثق أنهم سيتعلمون بشكل أفضل من خلال الطرق غير التقليدية.**
- **ساعدهم فى العثور على من يماثلونهم من التلاميذ الآخرين، وتجنب الحكم على مهاراتهم الاجتماعية من مجرد طريقة تفاعلهم مع أقرانهم (Treffinger,1982، وليم عبيد، ١٩٩٥، سوزان واينبرنر، ١٩٩٩)**

د- التجميع بطريقة السحب Pull-Out Program المؤقت من الفصول العادية:

حيث يتم سحب الطلاب الموهوبين والمتفوقين من فصولهم العادية التى يدرسون فيها المنهج العادى مع زملائهم العاديين وتجميعهم فى مجموعات نوعية معا لفترة مؤقتة يوميًا أو أسبوعيًا سواء قبل بدء اليوم الدراسى أو أثنائه أو فى نهايته، وذلك لتلقى دروسا إضافية أو تدريبات على المهارات العقلية العليا؛ كالتحليل

والتطبيق وحل المشكلات والإبداع، أو ممارسة أنشطة خاصة فى مجالات معنية ؛ كالعلوم أو الفنون داخل غرفة مصادر التعليم أو المعامل والمختبرات أو المكتبة أو المراسم تحت إشراف معلمين أو رواد للأنشطة ثم يعودون بعد ذلك إلى فصولهم العادية.

هـ- التجميع فى فصول ملحقة بالجامعات خلال فتره الإجازة الصيفية أو العطلات الأسبوعية:

ومنها الفصول الداخلية الصيفية التى تنظمها جامعة كارولينا الشمالية لتلاميذ الصفوف من السادس إلى الثانى عشر، والفصول الصيفية الداخلية لمركز الشباب الموهوبين CTY التابع لجامعة جونز هوبكنز الأمريكية * التى تتيح التسريع التعليمى للتلاميذ الموهوبين أكاديميا من الصف الخامس وحتى الثامن وذلك فى بعض المقررات الدراسية؛كالرياضيات والعلوم والكتابة الإبداعية، واللغات والعلوم الإنسانية والفنون فى مدة ثلاثة أسابيع، وبحيث لا يعيد التلاميذ دراستها عند عودتهم إلى مدارسهم فى حالة نجاحهم فى اجتيازها، ومنها أيضا فصول الموهوبين بجامعة هامبورج بألمانيا من سن السادسة عشر فى الرياضيات والعلوم واللغات والعلوم الإنسانية والفنون ومدتها ستة أسابيع.

و- المسارات المتعددة Multiple Tracking:

يعرض أنجيلينو (Angelion, 1979) لأسلوب آخر مشتق من التجميع المتجانس يطلق عليه المسارات المتعددة ويوزع فيه التلاميذ داخل الصف الواحد إلي عدد من المسارات - عادة ما تكون ثلاثة -على أساس المقدرات، وتلقى كل مجموعة تدريسًا مختلفًا، حيث يوضع التلاميذ ذوى المقدرات العالية ممن يتميزون بسرعة التعلم، وذوى المستوى المتوسط، وذوى المقدرات المنخفضة ممن يتعلمون ببطء على التوالى فى مجموعات منفصلة فى إطار فصول وبرامج تتوافر فيها توقعات

* أسسه جوليان ستانلى J. Stanly عام ١٩٧٩ .

ومطالب مختلفة من تلاميذ كل مسار مـن المسارات الثلاثة. كما يشير أنجيلينو إلى أن هذا الأسلوب يستلزم ما يلى:

- **أن تسمح أساليب التدريس المستخدمة بإحداث الحد الأقصى الممكن لتعلم كل تلميذ بصرف النظر عن مستوى المسار الموجود فيه.**
- **ألا تظل المهام أو الواجبات المعطاة للتلاميذ فى مسار معين ثابتة بمجرد عملية التقسيم، حيث يتطلب الأمر تقييمًا مستمرًا ومتواصلًا لمدى تقدم كل تلميذ.**
- **أن تؤخذ مشاعر الطالب وانفعالاته النابعة من كونه قد تم تصنيفه فى مسار معين بعين الاعتبار(Angelino , 1979:118).**

وقد بدأ هذا الأسلوب من التجميع فى ديترويت بالولايات المتحدة الأمريكية عام١٩١٩، ومما يؤخذ عليه أنه يضر بتقدير الذات لدى التلاميذ الذين يتم تسكينهم فى مسار مجموعة منخفضى المقدرات، فغالبا ما تكون التوقعات المسبقة بالإنجاز الذاتى لهؤلاء التلاميذ منخفضة مما يؤثر سلبيا عليهم من الناحيتين التعليمية والنفسية.

☐ **التجميع غير المتجانس Hetrogeneous أو بحسب المقدرات المختلطة Mixed Ability Grouping:**

ويشير إلـى الرعاية التربوية للطلاب جميعًا مـن ذوى المقدرات المختلفة ومستويات التحصيل المتباينة داخـل الفصل العادى نفسـه فـى مجموعات صغيرة، ومن أشكال هذه الرعاية:

- التعلم التعاونى Cooperative Learning:

وهو أسلوب تدريسى يكفل عمل مجموعات صغيرة غير متجانسة تضم كلًا منها طلابًا ذوى مقدرات متباينة عالية ومتوسطة ومنخفضة بغرض التعلم معًا والإفادة من بعضهم البعض، وعادة ما تتكون المجموعة من أربعة طلاب. ويقوم العمل داخل هذه المجموعات على أساس من التعاون والاعتماد المتبادل الإيجابى Positive Interdependence فيما بين أعضاء كل مجموعة، ووفقًا

لمسئوليات محددة لكل منهم بحسب إمكاناته ومقدراته، يلعب فيها الطالب الموهوب أو المتفوق دور الخبير أو مورد التعلم. ويقوم المعلم بتحديد التعيينات والمهام، وتعليم أعضاء المجموعات المهارات الاجتماعية اللازمة للتعلم التعاونى، ومراقبة سلوك الطلاب وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، وتنشيط التفاعل وتوجيه التعليم وتقويم الأداء.

وللتعلم التعاونى مداخل عديدة من بينها مدخل جونسون وجونسون Johnson and Johnson الذى يؤكدان فيه على خدمة الطلاب لبعضهم البعض كمصادر للتعلم، ومدخل سلافين Slavin الذى يهتم فيـه بالتنافس بين عـدة فرق أو مجموعات (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٨٤– ٢٨٩).

وعلى الرغم من أن التعلم التعاونى يتيح مزيدا من التفاعل الاجتماعى وينمى روح التكافل والمسئولية وتبادل الخبرات بين طلاب بينهم تفاوت واسع من حيث المقدرات، كما يؤدى إلى تحسين مهارات العمل الفريقى والتواصل، والفهم والتفكير وحل الصراعات، فإنه يؤخذ عليه عدم إشباع احتياجات الموهوبين والمتفوقين للتعلم الحقيقى من خلال العمل فى المهام الصعبة والمعقدة المتحدية لاستعداداتهم وذلك لإنشغالهم معظم الوقت فى التدريس لأقرانهم الأقل مقـدرة وتعليمهم، كمـا أنهم يفتقرون فـى إطـاره إلـى حقوقهم الطبيعية فـى الإثراء والتسريع التعليمى المناسبان لمقدراتهم، وفرص المنافسة مع مـن يماثلونهم (Davis & Rimm, 2004:15)، ولذا فإن العمل فى مجموعات متجانسة قد يكون أكثر فائدة بالنسبة لهم لأنه يوفر لهم قدرًا أكبر من الندّية والإثارة والتحدى. كما قد يكون المزج فى تعليمهم بين التعلم التعاونى– فى مهام وتعيينات محددة– والتعليم الفردى – فى مهام أخرى– ضروريًا لتحقيق التوازن المنشود فى نموهم العقلى والاجتماعى.

– التعليم التفريدى أو المفرد Individualized Instruction:

ويتيح فى مختلف أساليبه للطالب الموهوب والمتفوق التقدم فى دراسته وفقًا لمقدراته الفردية وسرعته الذاتية ونمط تعلمه، والاستقلالية فى التفكير والعمل

والاعتماد على النفس والتوجيه الذاتى. ويشمل وحدات الدراسة المستقلة Self-Study Units من خلال متابعة الموهوب والمتفوق لتعلمه بنفسه فى مجالات وأنشطة تناسبه وموضوعات يهتم بها، والانتقال من نشاط إلى آخر باستقلالية وحرية، وبالمقدار والسرعة التى تناسبه بدلًا من الخضوع لنظام الحصص اليومية الروتينية. وتمكينه من بحث مشكلات حقيقية والتوصل إلى حلول مناسبة باتباع المنهج العلمى.

كما يشمل أسلوب التعلم الذاتى Self Learning عن طريق التعلم المبرمج والموديولات والحقائب التعليمية، واستخدام شبكات الاتصالات والمعلومات الدولية (الإنترنت). وأسلوب الرعاية الحميمة Mentoring عن طريق روّاد أو رعاة Mentors فى مجالات الموهبة والتفوق لديهم من الخبرة والمهارة والرغبة والاهتمام الشخصى بمساعدة الآخرين ما يمكنهم من توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين والمتفوقين واستنفار طاقاتهم وتشجيعهم على العمل.

مبررات التجميع:

من أهم المبررات التى يستند إليها المنادون بتجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

أ- أن التجميع يتيح للطالب الموهوب والمتفوق تكريس كل طاقاته للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز أكبر وفقا لبرنامج تعليمى يتوافق مع استعداداته الخاصة وفى مناخ داعم ومعزز لسلوكيات التفوق والإنجاز.

ب- أن التجميع يكفل للطلاب الموهوبين والمتفوقين برامج تعليمية وخبرات تربوية مصممة من أجلهم ومتحدية لمقدراتهم ومثيرة لاهتماماتهم تشمل التسريع الدراسى والإثراء المعرفى والمهارى، والدراسات المستقلة، وعن طريق معلمين متخصصين ومقتدرين مهنيًا ومتمرسين على العمل معهم.

جـ- أن التجميع يولد لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين المزيد من الاستثارة

والتنافس والنشاط المستمر فى مناخ مشجع تسوده الندية والتكافؤ والتجانس، والتفاعل غير المحدود.

د- أن التجميع يتيح للطالب الموهوب والمتفوق تكوين مفهوم أكثر واقعية عن ذاته من خلال احتكاكه وتفاعله مع أنداد يماثلونه من حيث مستوى الطموح والدافعية وسرعة التعلم، مما يجعله أكثر استبصارا بجوانب قوته وضعفه.

هـ- أن المدارس العادية إمكاناتها ضعيفة، فالغالبية العظمى من معلميها إن لم يكن جميعهم غير متخصصين فى العمل مع الموهوبين والمتفوقين، كما أن الكثافة العالية لأعداد الطلاب داخل فصولها يستحيل معها تنفيذ برنامجين فى وقت واحد أحدهما للعادين والأخر للمتفوقين، فضلا عن أن المدارس العادية تفتقر إلى التجهيزات المناسبة لبرامج الإثراء ؛ كالمعامل والمختبرات وغرف المصادر والورش والملاعب والمراسم وشبكات المعلومات، إضافة إلى المواد والخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الإضافية المشبعة لاحتياجات الموهوبين والمتفوقين وميولهم.

و- أن تجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين من ذوى الاستعدادات والمقدرات المتماثلة والاحتياجات التعليمية الخاصة المتشابهة فى مجموعات يقلل من مدى الفروق الفردية فيما بينهم ويحقق التجانس بين أعضاء المجموعات، ومن ثم يساعد على زيادة استفادتهم من عمليات التعليم، ويوفر لهم مزيدا من الفرص للتعمق والقيام بإجراء التجارب والبحوث والدراسات المتقدمة فى المجالات المختلفة.

عيوب التجميع:

يتحفظ البعض على تعليم الموهوبين والمتفوقين ولاسيما فى مدارس خاصة بهم، ومن بين أسباب ذلك ما يلى:

أ- أن التجميع فى مدارس خاصة يعزل الموهوبين والمتفوقين عن سياق الحياة الطبيعية أو العادية مما يحرمهم من الخبرات الاجتماعية، والاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين.

ب- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين وفقًا لاستعداداتهم أو مستوى تحصيلهم الدراسى عموما أو فى مجال بعينه -كالرياضيات أو العلوم مثلا- لا يضمن بالضرورة تكافؤهم فى بقية المجالات ؛ كاللغات أو الفنون.

جـ- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين فـى فصول خاصة بهم قـد يشعرهم بالتعالى والغرور أو الغطرسة **arrogance**، وفى ذات الوقت قد ينمى انطباعا لدى أقرانهم العادين بالدونية وبأنهم أقل ذكاء أو موهبة ولا سيما مع سيادة التوقعات المنخفضة للمعلمين منهم، إضافة إلـى شعورهم بعدم تكافؤ الفـرص، والتبرم والغيرة بسبب الامتيازات الممنوحة للموهوبين والمتفوقين.

د- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين فى مجموعات خاصة منعزلة يؤدى إلى افتقار زملائهم العاديين للقيادة الأكاديمية من قبل أقرانهم المتفوقين الأعلى تحصيلا وإنجازا، ويحرمهم من التفاعل مع نماذج القدوة، والتعلم منهم والاقتداء بهم، ذلك أن وجود الموهوبين والمتفوقين بينهم قد يحفزهم على التحسن والتقدم، ويرفع من مستوى طموحهم.

هـ- يـرى البعـض أن تخصيـص مـدارس وفصـول خـاصـة بالموهـوبين والمتفوقين تفوق إمكاناتها إمكانات المدارس والفصول العادية ينطوى علـى تكريس التمييز العرقى **Racism** والطبقى **Classism** والاهتمام بالنخبة أو الصفوة**Elitism**، ومـن ثـم فهو يناقض مبـدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين الناس. ويرد المؤيدون للتجميع بأن المساواة بين الأفراد إنما تكون فى الحقوق والواجبات، ومن جوهر المساواة وتكافؤ الفرص ضرورة إتاحة السبل أمـام الجميع وبحسب استعداداتهم للنمـو والتعلم إلى الحد الأقصى لإمكاناتهم العقلية والوجدانية والسلوكية الفردية لكـل منهـم. وتشير سـوزان واينبرنر(١٩٩٩) فى هذا الصدد إلى أن النظام التعليمى يجب أن يكون "قادرا على مواجهة الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، دون التصرف بأسلوب يوحى بأن الوفاء بحاجات مجموعة من الطلاب يعنى تجاهل حاجات مجموعة أخرى"(ص:٢٠١).

و- أن التجميع فى مدارس خاصة أمر غير اقتصادى حيث يحتاج إلى تكلفة عالية لما يتطلبه من تجهيزات خاصة، ومعلمين على درجة عالية من التخصص والاقتدار المهنى.

ز- يؤدى تجميع الموهوبين والمتفوقين فى مدارس أو فصول خاصة بهم إلى خلق مجموعات تركز بدرجة عالية على الكمالية أو المثالية، والتنافس المحموم والإنجاز الفائق المستمر مما يعرضهم للضغوط المتزايدة والإنهاك العقلى والانفعالى (Winner,1996, Clark & Zimmerman,1994، نادية السرور، ١٩٩٨، فتحى جروان، ١٩٩٩، واينبرنر، ١٩٩٩)

رابعًا: التمدرس (التعليم) المنزلى: Home Schooling

سبقت الإشارة فى موضع سابق من الكتاب الحالى إلى أن الأطفال الموهوبين لديهم من المهارات العقلية والخصائص الانفعالية؛ كاليقظة العقلية والحاسية، والملاحظة الدقيقة والذاكرة القوية، والمدى الواسع من المعلومات والاهتمامات والميول، والمستوى المرتفع من حيث الطاقة والنشاط والدافعية الداخلية، والرغبة العّارمة فى الاستطلاع والتجريب والفهم... وغيرها ما يمكنهم من التعلم الذاتى والدراسة المستقلة، والتعلم بمعدلات أسرع من أقرانهم العاديين. وقد أكدت هولينجورث أن مشكلات هؤلاء الأطفال تبدأ مبكرًا ومنذ دخولهم رياض الأطفال وأن هذه المشكلات تزداد تفاقمًا كلما ارتفع مستوى ذكائهم، حيث يفاجأون بأنهم لابد وأن يتعلموا أشياء يعرفونها بالفعل فيضيع الكثير من وقتهم، كما يشعرون بالملل والإحباط وعدم الوفاق مع معلميهم.

ويشعر آباء الأطفال الموهوبين بأنهم أكثر عرضة من غيرهم للخطر فى المدارس العادية لنقصان التحدى التعليمى المناسب لاستعداداتهم، ولعدم الانتفاع بكل إمكاناتهم واختبارها بشكل كاف، كما يشعر بعضهم بأن نوعية التعليم الذى يحتاجه الموهوبين إنما يقع خارج حدود المدرسة. **وتؤيد بعض الشواهد من سير حياة العديد من المبدعين والعباقرة أنهم تعرضوا للإحباط جراء الملل من البرامج المدرسية المعتادة، وأنهم تلقوا عناية فردية وتعليمًا منزليًا لفترة مؤقتة- على الأقل – من الوقت.**

فقد ترك أينشتاين وتشرشل المدرسة مبكرًا واعتمدا على التعلم الذاتى، وكان توماس إديسون أحد عباقرة القرنين التاسع عشر والعشرين متأخرا فى تحصيله المدرسى واتهمه معلمه بالغباء ونصح والده بألا يرسله إلى المدرسة مرة أخرى؛ وتولت أمه تعليمه بنفسها فى المنزل، كما لم يذهب نوربيرت وينر صاحب العديد من النظريات التى تطورت على أساسها الحاسبات الآلية إلى المدرسة إلا بعد أن كان والده قد بدأ تعليمه فى المنزل.

ويعد التوجه نحو التمدرس (التعليم) المنزلى احد الظواهر المتنامية منذ أواخر القرن العشرين حيث يوجد بالولايات المتحدة الأمريكية ما يزيد عن مليون طفل يتلقون تعليمهم بالمنازل بسبب فشل المدارس العامة فى توفير التعليم المناسب، وفى تلبية احتياجات الأطفال غير العاديين. (Winner,1996: 288, Gallagher,2003: 18) وقد أصبح هذا البديل من التعليم ميسرًا بدرجة أكبر فى إطار النظم المرنة للدراسة التى تتيحها المدارس والجامعات، ومن خلال استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) التى فتحت أبوابًا واسعة للمعرفة فى شتى المجالات.

ويستلزم التمدرس (التعليم) المنزلى بيئة منزلية مواتية، وآباء على مستوى ثقافى واجتماعى- اقتصادى مرتفع لديهم الوعى الكافى بمظاهر الموهبة والمقدرة على العمل مع أطفالهم، ومتابعة نموهم بأنفسهم، والرغبة فى تنمية استعداداتهم وصقل مهاراتهم، أو استقدام معلم خاص لتعليمهم بشكل فردى. ويوفر هذا النوع من التعليم قدرًا عاليًا من المرونة والحرية فى توظيف الوقت، والتركيز على مشروعات معينة من دون الالتزام بدراسة المناهج والكتب المقررة، كما يكفل للطفل التقدم والنمو وفقًا لاهتماماته واحتياجاته وسرعته الخاصة.

ويأخذ بعض الباحثين على التمدرس (التعليم) المنزلى افتقار الطفل إلى التواصل الاجتماعى والتفاعل العقلى والمنافسة مع الأقران، إلا أنه يمكن معالجة ذلك عن طريق دمج الطفل مع الآخرين فى الحياة الاجتماعية، ومن خلال النوادى والألعاب الجماعية والأنشطة الترويحية. (Gallagher, 2003: 18)

وقد عرضت إلين وينر (Winner,1996) ضمن كتابها "الأطفال الموهوبين" لنماذج من التدخل المبكر مع بعض هؤلاء الأطفال من خلال التمدرس المنزلى من بينها حالة الطفل "بيتر" الذى بدأ القراءة وحل مسائل الرياضيات والجبر مبكرًا وفى سن الثالثة، وعندما اصطحبته أمه إلى المدرسة الابتدائية أصرت مديرة المدرسة على إلحاقه بروضة الأطفال فقررت الأم أن تتولى التدريس له وأخته الصغرى بنفسها فى المنزل، واستعانت بدليل محتوى مقررات المدارس العامة فى أركانساس Arkansas لإعداد برنامج تعليمى منزلى شمل مقرر الرياضيات للأطفال الموهوبين الذى طوّرته جامعة استانفورد، والكتابة الإبداعية، والأدب، والأحداث الجارية، والجغرافيا، واللغة اللاتينية، والعزف على الكمان، والتاريخ.

وقد استطاع الطفل أن يتقن مقررات رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فيما بين الثالثة والرابعة من عمره، وأظهر قفزات مفاجئة هائلة فى مقدرته على الفهم والاستيعاب، كما أخذ فى دراسة التشريح بقراءة الكتب الجامعية لدى والدته فى سن الرابعة، وشرع فى تعلم رياضيات الصف الرابع، واللغة الإنجليزية للصف التاسع، ومقرر التشريح الخاص بالصف الحادى عشر بدءًا من سن الخامسة.

وأوضحت الأم أن ساعتين من التعليم المنزلى كانتا تكافئان يومًا كاملًا فى المدرسة العادية، لذا كانت تكتفى بالتدريس لطفليها ثلاث مرات أسبوعيًا ولمدة أربع ساعات يوميًا. كما ذكرت أن التعليم المنزلى أتاح لها التدريس فى الأوقات الأفضل بالنسبة لطفليها، وزيادة عدد الساعات التدريسية عند اللزوم نظرًا لوفرة نشاطهما معظم الأحيان واحتياجهما لقليل من النوم، وأن التعليم المنزلى قد أتـاح لهـا أقصى درجات التعليم المتمركز حول شخصية الطفل واحتياجاته.(Winner,1996:237-239).

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين
ربنـــا تقبل منا إنك أنت السميع العليم

المراجـــع

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١- أحمد أبو زيد "الظاهرة الإبداعية". **مجلة عالم الفكر** (م. **خامس عشر**، ع.**رابع**) الكويت: وزارة الإعلام، مارس ١٩٨٥، ص: ٣-٢٤.

٢- أحمد النجدى وعلى راشد ومنى عبد الهادى **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٣.

٣- أسامة محمد عبد المجيد، وعبد الله محمد الجغيمان إعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن ٣ – ٦ سنوات. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها مجلد:** ١٧، **عدد:** ٧١. يوليو ٢٠٠٧، ص ١ – ٣٣.

٤- أسامة محمد عبد المجيد أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببى ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان**. أكتوبر ٢٠٠٧.

٥- الدليل الإرشادى لبرامج موهبة الصيفية. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض، ٢٠٠٧.

٦- ألكسندرو روشكا **الإبداع العام والخاص** (ترجمة: غسان عبد الحى أبو فخر) سلسلة عالم المعرفة (ع.١٤٤) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر ١٩٨٩.

٧- بنيلوبى مرَّى **العبقرية تاريخ الفكرة**. سلسلة عالم المعرفة (ع.٢٠٨) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

٨- بول ويتى **أطفالنا الموهوبون**.(ترجمة: صادق سمعان، مراجعة وتقديم: عبد العزيز القوصى). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.

٩- جابر عبد الحميد جابر **اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.

١٠- جوزيف س. رينزولى "تنمية الإنتاجية الابتكارية عن طريق نموذج الإثراء الثلاثى." فى:

جابر عبد الحميد (مترجم) **قراءات فى تنمية الابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧، ص ٢٩-٦١.

١١- جوزيف ووكر وكولين أورورك وبيجى جين "الطلاب الموهوبون". فى: رونالد كولاروسو وكولين أورورك: **تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة-ج ثان**.(ترجمة: أحمد الشامى وآخرون، مراجعة: محمد عنانى) القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٣. ص:١٧٧- ٢١٠.

١٢- حسن أحمد عيسى **التفكير الابتكارى وعلاقته ببعض السمات الشخصية- دراسة عاملية**.بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٦٧.

١٣- خليل الجر **المعجم العربى الحديث "لاروس"**. باريس: مكتبة لاروس، ١٩٧٣.

١٤- خليل المعايطة ومحمد البواليز **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤.

١٥- خليل ميخائيل معوض "**دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين فى مصر**". بحث دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، ١٩٧٣.

١٦- دين كيث سايمنتن "**العبقرية والإبداع والقيادة**".(ترجمة:شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عصفور) سلسلة عالم المعرفة (ع.١٧٦) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، أغسطس ١٩٩٣.

١٧- رابطة المتفوقين أوائل الثانوية العامة "**رعاية المتفوقين دراسيًا**". **المؤتمر القومى الأول للموهوبين**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، إبريل ٢٠٠٠، ص٢٦٧-٢٨١.

١٨- رشيدة عبد الرؤوف رمضان **الذكاءات المتعددة**. الكويت. مكتبة الدار الأكاديمية. ٢٠٠٩.

١٩- رينزولى، ج. ريس، سالى **النموذج الإثرائى المدرسى** (ترجمة: صفاء الأعسر، وجابر عبد الحميد، وشاكر عبد الحميد، ٢٠٠٦) القاهرة: المجلس القومى للطفولة والأمومة، دار الفكر العربى.

٢٠- زكريا الشربينى ويسرية صادق **أطفـال عنـد القمة.. الموهبة والتفوق والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.

٢١- سوزان واينبرنر **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين فى المدارس العادية**. (ترجمة: عبد العزيز السيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوى) الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعى، ١٩٩٩.

٢٢- سيلفيا ريم **رعاية الموهوبين- إرشادات للآباء والمعلمين**. (ترجمة: عادل عبد الله محمد). القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٣.

٢٣- عادل عبد الله محمد "الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات.. اكتشافهم وأساليب رعايتهم". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**(م.١٣، ع.٣٨) الجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة: فبراير ٢٠٠٣، ص١٥٨-١٨٩.

٢٤- عادل عبد الله محمد **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٤.

٢٥- عادل عبد الله محمد **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٥.

٢٦- عبد الحليم محمود السيد "**السياق النفسى الاجتماعى للإبداع - دراسة تجريبية لظروف التنشئة فى الأسرة وعلاقتها بإبداع الأبناء**". بحث دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٧- عبد الستار إبراهيم "ثلاثة جوانب فى دراسة الإبداع". **مجلة عالم الفكر** (م.**خامس عشر، ع.رابع**)الكويت: وزارة الإعلام، مارس١٩٨٥. ص:٢٥-٦٠.

٢٨- عبد السلام عبد الغفار **التفوق العقلى والابتكار**.القاهرة: دار النهضة العربية،١٩٧٧.

٢٩- عبد السلام على سعيد **الموهوبون فى الجماهيرية سماتهم، وظروف نموهم**. الجماهيرية العربية الليبية، مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٥.

٣٠- عبد العزيز السيد الشخص "**دراسة لأنواع من التفوق العقلى من حيث علاقتها ببعض سمات الشخصية**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨.

٣١- عبد العزيز السيد الشخص **الطلبه الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربى**. مكتب التربية العربى لدول الخليج. الرياض، ١٤١١هـ-١٩٩٠م.

٣٢- عبد الله النافع آل شارع "الطفل الموهوب والتنمية". **ندوة الطفل والتنمية**، الرياض:وزارة التخطيط،٢٢-٢٤ ربيع الأول١٤٠٧هـ٢٤-٢٦ نوفمبر ١٩٨٦.

٣٣- عبد المجيد نشواتى "**العلاقة بين التفوق العقلى وبعض جوانب الدافعية، وسمات الشخصية عند طلاب المرحلة الثانوية فى سورية**". بحث دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٧.

٣٤- عبد المطلب أمين القريطى **العلاقة بين مستويات الإبداعية فى رسوم تلاميذ المرحلة الثانوية وسماتهم الشخصية وبعض العوامل الاجتماعية**. بحث دكتوراه، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم،كلية التربية الفنية،جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١.

٣٥- عبد المطلب أمين القريطى "المتفوقون عقليًا... مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية،ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم". **رسالة الخليج العربى (ع.٢٨، س.تاسعة)** مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ١٤٠٩هـ١٩٨٩م، ص٢٩-٥٨.

٣٦- عبد المطلب أمين القريطى "**فى سيكولوجية الفن والتربية الفنية**". القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة، ١٩٩٣.

٣٧- عبد المطلب أمين القريطى "**سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**". **(ط. خامسة)**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠١٢.

٣٨- عبد المطلب أمين القريطى "**مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**". **(ط. ثالثة)**، الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٠.

٣٩- على السيد سليمان "**عقول المستقبل، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع**". الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٩٩.

٤٠- فاروق الروسان **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦.

٤١- فتحى السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاى "**سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**". **(ج.ثان)**،الكويت: دار القلم، ١٣٠٠هـ-١٩٨٠.

٤٢- فتحى عبد الرحمن جروان "**الموهبة والتفوق والإبداع**". الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعى، ١٩٩٩.

٤٣- فتحى مصطفى الزيات **المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٢.

٤٤- فؤاد أبو حطب "**القدرات العقلية**". **(ط.ثانية)**،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

٤٥- فؤاد أبو حطب "تصور لوحدة مختصة للكشف عن الموهوبين والعناية بهم". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**(ع.٣١، م.١١)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، إبريل ٢٠٠١، ص٧١-٨٦.

٤٦- فؤاد أبو حطب **القدرات العقلية** (ط. سادسة) القاهرة، إنجلو المصرية، ٢٠١١.

٤٧- كمال إبراهيم مرسى "**رعاية النابغين فى الإسلام وعلم النفس**". **(ط.ثانية)**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

٤٨- كمال دسوقى **ذخيرة علوم النفس. تعريفات، مصطلحات (ج.أول وثان)** القاهرة: وكالة الأهرام للتوزيع، ١٩٨٨ و١٩٩٠.

٤٩- ليندا سيلفرمان **إرشاد الموهوبين والمتفوقين** (ترجمة: سعيد حسنى العزة، **٢٠٠٤**) عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٠- مجدى عزيز إبراهيم "منظومة تعليم الموهوبين فى عصر التميز والإبداع.. إلى أين" **المؤتمر العلمى الخامس: تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٤ – ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢، ص: ٢٥ – ٤٣.

٥١- محمد التويجرى وعبد المجيد منصور **الموهوبون.. آفاق الرعاية والتأهيل**. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

٥٢- محمد أحمد سلامة "ديناميات العبقرية". **مجلة عالم الفكر (م.خامس عشر، ع.رابع)** الكويت: وزارة الإعلام. مارس ١٩٨٥. ص: ٦٣-٨٢.

٥٣- محمد أمين المفتى "إعداد معلم الموهوبين والمتفوقين". **المؤتمر القومى للموهوبين (مجلد٢)**، القاهرة، ٩-١٠ إبريل ٢٠٠٠، ص٢٧-٣٢.

٥٤- محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى **مختار الصحاح. (ط.تاسعة)** القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٢.

٥٥- محمد طه عصر "**سيكولوجية الموهبة الأدبية والطفولة**".القاهرة:عالم الكتب،٢٠٠٠.

٥٦- محمد على حسن "**دراسة تحليلية لشخصية الطلبة المتفوقين فى جمهورية مصر العربية**". بحث دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٠.

٥٧- محمود عبد الحليم منسى وعادل السعيد البنا "إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى إلى مرحلة التعليم الجامعى". **المجلة المصرية للدراسات النفسية (مجلد ١٢، عدد ٣٥)** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، إبريل ٢٠٠٢، ص٢٩-٦٥.

٥٨- مصرى عبد الحميد حنورة **الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية**. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩.

٥٩- مصرى عبد الحميد حنورة **علم نفس الفن وتربية الموهبة**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

٦٠- منير حسن جمال "**دراسة مقارنة لسمات الشخصية لدى الفنانين المبدعين فى مجالات الفن التشكيلى**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٩.

٦١- مى عبد المنعم عطا الله نور "**برنامج مقترح لاكتشاف ورعاية الموهوبين فى الفنون البصرية فى مصر**" بحث دكتوراه. قسم علوم التربية الفنية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠٠١.

٦٢- نبيلة بلعيد شرتيل "تقويم واقع مركز الفاتح لرعاية المتفوقين بمدينة بنغازى" **بحث ماجستير** – قسم العلوم الإنسانية، جامعة مصراته. ليبيا. ٢٠٠٣.

٦٣- نادية هايل السرور **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**.الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٦٤- هبه محمد مصطفى جاب الله "**فعالية برنامج إرشادى فى تحسين مستوى التوافق لدى عينة من المتفوقين عقليًا من طلاب المرحلة الثانوية**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٤.

٦٥- وزارة التربية والتعليم التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة. الإدارة العامة للتربية الخاصة. القاهرة، ٢٠٠١ – ٢٠١٢.

٦٦- وصال محمد الدورى "التجربة العراقية (مدرسة الموهوبين) فى: **مؤتمر الطفولة الوطنى الثانى**، مركز التأهيل والتطوير التربوى، جامعة تعز، اليمن، ٣٠/ ٥: ١/ ٦/ ٢٠٠٦.

٦٧- وليم عبيد "قطف الرياحين فى بستان المبدعين" **مجلة دراسات تربوية واجتماعية (م.أول، ع. ثان)** كلية التربية، جامعة حلوان، يونيو ١٩٩٥. ص١٢٩-١٣٧.

٦٨- يسرية على محمود "الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تعليم الموهوبين". **مجلة العلوم التربوية(م.ثان، ع.رابع)** معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، فبراير ١٩٩٧، ص١٤٣-١٨٥.

٦٩- يسرية على محمود "تعليم الطلاب الموهوبين فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". **مجلة التربية والتعليم(م.سادس، ع.رابع عشر)**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يناير ١٩٩٩، ص٤٥-٦٤.

٧٠- يوسف القريوتى وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى **المدخل إلى التربية الخاصة**. الإمارات العربية المتحدة، دبى: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.

ثانيًا: مراجع باللغة الإنجليزية:

71- American Psychiatric Association, **Diagnostic Criteria from DSM-IV**. Washington, DC., May 1994.

72- Angelino, H. R. “Gifted and Talented Children and Youth” In: B.M.

Swanson & D. J. Willis (Eds.) **Understanding Exceptional Children and Youth- An Introduction to Special Education**. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1979, PP.99-127.

73- Armstrong, T. **Multiple Intelligence in the Classrom**. Virginia.ASCD, 1994.

74- Baum. S. & Owen, S. High Ability / Learning Disabled Student: How are they Different ? Gifted Child Quarterly. 32, 321-326.

75- Berdine, W. H & Meyer, S. A. **Assessment in Special Education**. Boston-Toronto: Little, Brown and Company, 1987.

76- Bloom, B. S. Developing Talent in Young People. N. Y.: Ballantine Books. 1985.

77- Borynack, Z. A. Contexrual Influences in the Relation-Ship of Perfectionism & Anxiety: A Multidimensional Perspective. Ph.D. Disser. The University of Oklahoma, U.S.A. 2004.

78- Clark, Barbara **Growing up Giftedness: Developing the Potential of Children at Home and at School (5th ed.)** N.Y.: Merrill. Pub. Co, 1997.

79- Clark, A.C. & Zimmerman, E. "**Programming Opportunities for Students Gifted and Talented in the Visual Arts.**" The National Research Center on the Gifted and Talented. The University of Connecticut. U.S.A., 1994.

80- Clasen, D.R., Middleton, J.A. & Connell, T.J. "Assessing Artistic and Problem- Solving Performance in Minority and Nonminority Students Using a Nontraditional Multidimensional Approach." **Gifted Child Quarterly**, 38, 1994, PP.27-32.

81- Colangelo, N. "Counseling Gifted Student" In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP. 373-387.

82- Davis, G.A. & Rimm, Sylvia B. **Education of the Gifted and Talented. (5thed.)** Boston, MA: Allyn and Bacon, 2004.

83- Edwards, S.S. & Klein, P.A. “Multimodel Consultation: A Model for Working with Gifted Adolescents.” **J. of Counseling and Development**, May 1986, 64, PP.598-601.

84- Feger, Barbara & Prado, Tania. “The First Information and Counseling Center For the Gifted in West Germany.” In: K.A. Heller and J.F. Feldhusen (Eds.) **Identifying and Nurturing the Gifted, An International Perspective.** Toronto, N.Y.: Hans Huber Publishers, 1986.

85- Feldhusen, J.F. “Summary.”In: J.Feldhusen(Ed.) **Toward Excellence in Gifted Education.** Denver, Co.: Love Publishing, 1985, PP. 177-182.

86- Feldhusen, J.F. “A Conception of Giftedness” In: R. J. Sternberg and J.E.Davidson (Eds.) **Conceptions of Giftedness.** N.Y.: Cambridge University Press , 1986, PP. 112-127.

87- Feldhusen, J. F. **Talent Identification and Development in Education.** Sarasota: Center for Creative Learning, 1992.

88- Feldhusen, J.F. & Kolloff, P.B. “The Purdue Three-Stage Enrichment Model for Gifted Education at the Elementary Level.” J.S. Renzulli (Ed.) **Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, PP. 126-152.

89- Freeman, J. “Some Emotional Aspects of Being Gifted.” **Journal for the Education of the Gifted**, 1994, 14, 2. PP.180-197.

90- Forst, R. O & Dibartolo, P. M. “Perfectionism, Anxiety and Obsessive – Compulsive Disorder “ In: Gordan, L. Flett & Paul, L. Hewi,T. (Eds.) Perfectionism: Theory, Research and Treatment. Washington: American Psyhological Association, 2002, pp 341-372.

91- Gagné,F. “Giftedness and Talent Reexamining a Reexamination of Definitions.” **Gifted Child Quarterly**, 1985, 29, PP.103-112.

92- Gagné,F. “Toward a Differntiated Model of Giftedness and Talent.” In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991, PP.65-80.

93- Gagné,F. “Constructs and Models Pretaining to Exceptional Abilities” In: Kurt A. Heller & Franz J. Mönks and A. Harry Passow (Eds.) **Reaearch and Development of Giftedness and Talent**. N. Y.: Pergman Press, 1993, PP. 69-87.

94- Gagné,F. “Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental theory” In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education. (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP.60-74.

95- Gaitskell,C.D. & Hurwitz, A. **Childern and their Art (2nd ed.)** N.Y.: Harcourt Brace & World, Inc., 1970.

96- Gallagher, J.J. “Issues and Challenges in the Education of Gifted Students.” In: N. Colangelo & G.A.Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP.11-23.

97- Galton, F. **Hereditary Genius (2nd ed)** London: Macmillan, 1869.

98- Gardner, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** N. Y.: Basic Books, 1983.

99- Gardner, H. **Multiple Intelligence: The Theory in Practice.** N. Y.: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, Inc, 1993.

100- Gardner, H. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books, 1999.

101- Gilliam, J., Carpenter, B. & Christensen, J. Gifted amd Talented Evaluation Scales. Waco, TX: Prufrock Press. 1996.

102- Johnsen, S. & Corn, A. Screening Assessment for Gifted Elamentary Students. Autstn, Texas: Pro-ed. 1987.

103- Gearheart, B. R. **Special Education for the 80s**. Louis, Missouri: The C.V. Mosby Company, ST, 1980.

104- Guilford, J.P. “The Structure of Intellect.” **Psycholo. Bulletin,** 1956, Vol.53, PP.267-293.

105- Guilford, J. P. **The Nature of Human Intelligence.** New York: McGrow-Hill, 1967.

106- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. **Exceptional Children: Introduction to Special Education(5th ed.)** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991.

107- Hebert,T.P. "Nurturing Social and Emotional Development in Gifted Teenagers through Young Adult Literature." **Roeper Review,** Apr. 2000,22,3, PP.167-171.

108- Henry, J. R. "Utilizing Earliest Recollections as a Counseling Technique for Gifted and Talented Students Who Have Social Adjustment Problems at School." **Roeper Review,** May. 1987, 9, 4, PP. 226-229.

109- Hollingworth, Leta, S. **Gifted Children: Their Nature and Nurture**. New York: Macmillan, 1926.

110- Hollingworth, Leta, S. **Children Above 180 1Q, Stanford Binet: Origin and Development Meet.** New York: World Book Co., 1942.

111- Holt, D.G. "Humor as a Coping Mechanism: Dealing With Manifestations of Stress Associated with Children Identified Gifted and Talented." **Diss. Abs. Inter.** 1994, 54, 7A, 2513.

112- Howard, M. & Franks, B. A. "Gifted Adolecents: Psychological Behaviors, Values and Developmental Implications." **Roeper Review,** Feb. 1995, 17,3, PP.186-191.

113- Johnson, D.L. **Gifted and Talented Screening Form: Instructional Manual.** Illions: Stoelting Co., 1980.

114- Kaplan, S. & Geoffroy, E. "Copout or Burnout? Counseling Strategies to Reduce Stress in Gifted Students." **The School Counselor,** 1993, 40, PP. 247-252.

115- Kerr, Barbara "Leta Hollingworth's Legacy to Counseling and Guidance" **Roeper Review,** Mar. 1990, Vol.12. Issue 3,PP.178-181.

116- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastsiow,N.J. **Educating Exceptional Childern (8th ed.)** N. Y.: Houghton Mifflin Comp, 1997.

117- Klein, A. G. & Zehms, D. "Self-concept and Gifted Girls: A Cross Sectional Study of Intellectualy Gifted Females in Grades 3,5,8." **Roeper Review,** Sep. 1996, 19,1, PP.30-34.

118- Lacase, Marta Ann Personality Types among Gifted Underachieving Adolescents: A Comparison with Gifted Achivers and Nongifted Underachievers. Diss. Abs. Int. Vol 60 (10-b) May 2000. 5227.

119- Leawood, S.S. & Clunies, R.G. "Self-Esteem of Gifted Adolescents Girls in Australian Schools." **Roeper Review,** Feb 1995, 17,2, PP.195-197.

120- Lewis, J.O. & Knight, H.V. "Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers-Harris Subscales." **Gifted Child Quarterly,** Winter 2000, 44,1, PP.45-53.

121- Locicero, K.A.& Ashby, J.S. "Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort." **Roeper Review,** Apr. 2000, 22,3, PP.182-185.

122- Lombardo, V.S. **Paraprofessionals in Special Education.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1980.

123- Luscombe,A. & Riley,T.L. "An Examination of Self- Concept in Academically Gifted Adolescent: Do Gender Differences Occur?" **Roeper Review,** 2001,24,1, PP.20-23.

124- Mackinnon, D.W. "The Personality Correlates of Creativity: A Study of American Architects." In: P.E. Vernon (Ed.) **Creativity.** England: Penguin Book Ltd, 1975, PP.289-311.

125- Marland, S. P. **Education of the Gifted and Talented.** "**Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.**" Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office, 1972.

126- Matthews, D.J. "Enhancing Learning Outcomes for Diversely Gifted Adolescent: Education in the Social – Emotional Domain." **J. of Secondary Gifted Education**, Winter 1999, 10,2, PP. 57-68.

127- Mc Coach, D. B, Kehle, T.J., Bray, M. A & Siegle, D Best Practices in the Identification of Gifted Students with Learning Disabilities. Psychology in the Schools. 2001, 38 - -5: 403 – 411.

128- Mönks, F.J. “Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programing.” In J. Mönks & W.A.M. Peter(Eds.) **Talent for the Future.** The Netherlands: Van Gorcum, 1992, PP. 191-202.

129- Montgomery, D. **Educating the Able.** London: Cassell Educational Ltd,1996.

130- Myers, R. S. & Pace, T. M. “Counseling Gifted and Talented Students: Historical Perspectives and Contemporary Issues.” **J. of Counseling and Development,** May 1986, 64, PP. 548-551.

131- National Association for Gifted Children “FAQS” NAGC Website. Retrieved October 2009, From http://www.nag.org.

132- Neber, H & Heller, K. Evaluating of a Summer-School Program for Highly Gifted Scondary – School Students: The German Pupels Academy. European J. of Psychogical Assessment 18, 3. pp 214-228.

133- Nelson J. B. & Cleland D. L. “The Role of the Teacher of Gifted and Creative Children.”In: W.B. Barbe & J.S. Renzulli(Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N. Y.: Irvington Publishers, Inc, 1975, PP. 439-47.

134- Newland, T. E. **The Gifted in Socioeducational Perspective.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1976.

135- Noble, K.D., Subotink, R.F. & Arnold, K.D. “To Thine Own Self be True: A New Model of Female Talent Development.” **Gifted Child Quarterly,** Summer 1999, 43,3,PP.140-149.

136- Orange, C. “Gifted Students and Perfectionism.” **Roeper Review,** Sep-Oct. 1997, 20,1, PP.9-41.

137- Parke, B.N. **Gifted Student in Regular Classroms.** Boston: Allyn & Bacon,1989.

138- Parker, W.D. “An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children.” **American Educational Research Journal,** 1997, 34, PP. 545-558.

139- Parker, W.D. “Healthy Perfectionism in the Gifted.” **J. of Secondary Gifted Education,** Summer 2000,11,4, PP.173-182.

140- Pfeiffer, S., Petscher, Y., Kumtepe, A. “The Gifted Rating Scales School from: A Validation Study Based on Age, Gender, and Race”. Roeper Review, 2008, 30, pp. 140-146.

141- Piechowski, M. “Emotional Development and Emotional Giftedness.” In: N. Colongelo & G. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991, PP.285-306.

142- Piirto, J. Talented Children and Adults. Their Development and Education. (2ed) N.J.Merrill, Prentice Hall. 1999.

143- Porter, Louise. **Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents.** Backingham, UK: Open University Press, 1999.

144- Porter, Louise “Indicators of Advanced Development in young Children” In: Louise Porter (ed) Educatting young Children with Special Needs. London, Paul Chapman Publishing, 2002. pp 260-263.

145- Renzulli, J.S. **What Makes Giftedness:A Reexmaination of the Definition of the Gifted and Talented.** Ventura, C. A: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1979.

146- Renzulli, J.S. “Torturing Data Until they Confess: An Analysis of the Analysis of the Three-Ring Conception of Giftedness.” **J. for the Education of the Gifted,** 1990, 13(4), PP.309-331.

147- Renzulli, J.S. & Reis,Sally M. “Developing Creative Productivity Through the Enrichment Triad Model.” In: S.G. Isakasen, M.C. Murdock, R.L. Firestien, D.J.Treffinger (Eds.)**Nurturing and Develping Creativity: The Emergence of a Discipline**. Ablex Publishing Corporation Norwood, N.J., 1993.

148- Renzulli, J. S., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

149- Renzulli, J. & Purcell, Jean H. "Gifted Education: A Look Around and A Look Ahead." **Roeper Review,** Feb/Mar. 1996, 18,3, PP. 173-179.

150- Renzulli, J. & Reis, Sally M. "The Schoolwide Enrichment Model: New Directions for Developing High- End Learning." In: N. Colangelo and G. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (2nd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997, PP.136-154.

151- Renzulli, J. S., Smith, L. H., whit, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 2002.

152- Rice, J.P. **The Gifted: Developing Total Talent.** Springfield, III.: Charles C. Thomas Publisher, 1970.

153- Robinson, N. M. "Counseling Agenda for Gifted Young People: A Commentary." **J. for the Education of the Gifted,** 1996, 20,2,PP.128-137.

154- Schaefer, C.E.and Anastasi, A. "A Biographical Inventory for Identifying Creativity in Adolescent Boys." **J. of App. Psychol,** 1968, Vol.52, No.1.

155- Scholten, S.R. "The Adlerian Use of Early Recollections to Enhance the Life Satisfaction and Social Interest of Adolescents." **Dis. Abs. Inter.** 1995, 56, 4(A), P.1294.

156- Schuler, P.A. "Perfectionism and the Gifted Adolescents." **J. of Secondary Gifted Education,** Summer 2000, 11,4, PP.183-196.

157- Seegers, R. "A Model for Counseling the Gifted at the High School Level." In: Joyce Van Tassel-Baska (Ed.) **A Practical Guide to Counseling the Gifted in School Setting"** Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1991, PP.53-59.

158- Silverman, Linda. K. “Counseling Needs and Programs for the Gifted.” In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks and Harry Passow (Eds.) **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. England: Pergamon Press Ltd, 1993, PP.631-647 (A).

159- Silverman, Linda. K. “A Developmental Model for Counseling the Gifted.” In: Linda K. Silverman (Ed.) **Counseling the Gifted and Talented.** Denver Co.: Love Publishing Company, 1993, PP.51-78 (B).

160- Spear, J.J. “The Effect of Bibliotherapy on the Self- Esteem of the Gifted Child.” **Gifted Child Quarterly,** Summer 1996, 43,3,PP.170-175.

161- Sternberg, R.J. **Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence.** New York: Cambridge Univer. Press, 1985.

162- Sternberg, R. J. **Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

163- Sternberg, R. J “Procedures for Identifing Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative Metaphors of Mind” In: K. Heller, J. Monks & A. Passow (Eds) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pp 174-188, N. Y.: Pergamon, 1993.

164- Sternberg, R. J. “Giftedness Acording to the Theory of Successful Intelligence” In: N. Colangelo & G. A. Davis (Eds) Handbook of Gifted Education (3ed. Ed.) Boston. MA: Allyn & Bacon. 2003.

165- Strange, R. “Mental Hygiene of Gifted Children.” In: P.Witty (Ed.) **The Gifted Child.** Boston: D.C. Heath, 1951, PP.131-162.

166- Tannenbaum A.J. **Gifted Children: Psychological and Educational Perspective.** N.Y.: Macmillan. 1983.

167- Tannenbaum A.J. “Nature and Nurture of Giftedness.” In: N.Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education. (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon. 2003, PP.45-59.

168- Taylor,C.W. “Questioning and Creating: A Model for Curriculum Reform.” **J. of Creative Behavior,** 1967, I, PP. 22-23.

169- Taylor,C.W. “Multiple Talent.” **J. for the Education of the Gifted,** 1985, 8(3) PP.189-198.

170- Taylor,C.W. “Cultivating Stimultaneous Student Growth in Both Multiple Creative Talents and Knowledge.” In: J.S. Renzulli (Ed.) **Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented.** Mansfield Center, C.T.: Creative Learning Press, 1986, PP. 306-351.

171- Taylor, C.W. “Various Approach to and Definition of Creativity.” In: R.J. Sternberg (Ed.) **The Nature of Creativity.** N.Y.: Cambridge University Press, 1988, PP.99-121.

172- Terman, L.M. **Genetic Studies of Genius(VoL.1) Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children.** Stanford,CA: Stanford Univer. Press,1925.

173- Terman, L.M. “The Gifted Child Grows Up, Twenty-Five Years Follow-Up of a Superior Group.” **Gentic Studies of Genius,** VoL.1V, Stanford: Univer. Press, 1947.

174- Terman, L.M. & Oden, M. H. **The Gifted Group at Mid-Life.** Stanford, CA: Stanford Univer. Press, 1959.

175- Terrassier, J.C. “Dyssynchrony. Uneven Development.” In: J. Freeman (Ed.) **The Psychology of Gifted Children.** N.Y.: John Wiley & Sons Ltd, 1985, PP.265-274.

176- Tolan, S. Special Problems of Young Highly Gifted Children. **Understanding Our Gifted,** 1989, I, 5, PP.7-10.

177- Tong, J.& Yewchuck, C. “Self- Concept and Sex-Role Orientation in Gifted High School Students.” **Gifted Child Quarterly,** Winter 1996, 40,1, PP.15-23.

178- Torrance E. P. **Guiding Creative Talent.** Englewood Cliffs. New Jersy: Prentice-Hall, 1962.

179- Torrance E. P. & Myers R. E. **Creative Learning Teaching**. N. Y. Dodd, Mead & Co., 1973.

180- Torrance E.P. “Creative Teaching Makes a Difference.” In: W.B. Barbe & J.S. Renzulli (Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N.Y.: Irvington Publishers, Inc., 1975, PP. 460-473.

181- Torrance E. P. “Psychology of Gifted Children and Youth” In: William M. Cruickshank (Ed.) **Psychology of Exceptional Children and Youth(4th ed.)** N.J.: Prentice- Hall Inc. Englewood Cliffs, 1980, PP. 469-496.

182- Torrance E. P. **Thinking Creatively in Action and Movement.** Pensonville, IL: Scholastic Testing Services, 1981.

183- Treffinger, D. J. “Gifted Students, Regular Students: Sixty Ingredients for a better blend.” **Elementary School Journal,** 82, PP.267-273.

184- Van Tassel-Baska, Joyce. “School Counseling Needs and Successful Strategies to Meet them.” In: Joyce Van Tassel-Baska (Ed.) **A Practical Guide to Counseling the Gifted in a School Setting.** Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1991, PP.40-46.

185- Vernon, P.E. & Adamson, Creorging & Vernon, D.F. **The Psychology and Education of Gifted Children.** London: Methuen & Co. Ltd., 1977.

186- Webb, J. T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. **Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers.** Columbus. OH: Ohio Psychology, 1982.

187- Webb,J.T. **“Existential Depression in Gifted Individuals.”**Gifted Psychology Press, Inc, 1999.

188- Winner, Ellen **Gifted Children, Myths and Realities.** N.Y.: Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, 1996.

189- Witty, P. A. “How to Identify the Gifted.” **Childhood Education**,1953, 29, 313.

190- Witty, P.A. “The Education of the Gifted and the Creative in the U.S.A.” In: W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N.Y.: Irvington Publishers. Inc., 1975, PP.39-47.

191- Yssldyke, J.E. & Algozzine, B. **Special Education: a Practical Approach for Teachers (3rd.ed.)** Boston: Houghton Mifflin Company, 1995.